التعليم العالى فى الوطن العربى
الطريق إلى المستقبل

الدكتور/ على أحمد مدكور
عميد معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة - سابقًا
وعميد كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

الطبعة الأولى
١٤٢١هـ / ٢٠٠٠م

ملتزم الطبع والنشر
دار الفكر العربى
٩٤ شارع عباد العقاد - مدينة نصر - القاهرة
ت ٢٧٥٢٩٨٤، فاكس ٢٧٥٢٧٣٥

٣٧٨,٠٩٥٣ على أحمد مدكور.
ع ل . ت ع التعليم العالى فى الوطن العربى: الطريق إلى المستقبل / على أحمد مدكور. ـ القاهرة: دار الفكر العربى، ٢٠٠٠.
٢٤٦ ص: جد ؛ ٢٤ سم.
يشتمل على إرجاعات بيليوجرافية.
تدمك: ٧ ـ ١٣٢٩ ـ ١٠ ـ ٩٧٧.
١ ـ التعليم العالى ـ العالم العربى. أ ـ العنوان.

تصميم وإخراج فنى

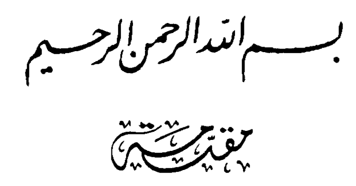
حسن الشريف

رقم الإيداع	٥٨٤١/ ٢٠٠٠
الترقيم الدولى I. S. B. N	977 - 10 - 1329 - 7.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ ... وَاتَّقُوا اللَّهَ وَيُعَلِّمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴿٢٨٢﴾ ﴾

[البقرة]



مقدمة

لقد أوضح البحث التربوى أنه لا يمكن بناء سياسة واضحة للتعليم العالى إلا إذا كانت هناك فلسفة اجتماعية واضحة، تنبثق عنها فلسفة تربوية مناسبة، ومن الأخيرة تحدد الأهداف الكبرى للتعليم العالى، وفى ضوء هذه الأهداف توضع السياسات التعليمية، ومن السياسات تأتى الاستراتيجيات والخطط، والمناهج والبرامج، والمشروعات .. إلخ.

ولقد تبين بالبحث أن العالم العربى يعانى من اضطراب فى الدماغ المغذى للعملية التربوية بكاملها، ونعنى بذلك الفلسفة الاجتماعية والفلسفة التربوية الناجمة عنها. وبالتالى فهو يعانى من اضطراب فى السياسات التعليمية للتعليم العالى، وفى الاستراتيجيات والخطط والبرامج.

وبما أننا لا يمكن أن نواجه الثورة المعرفية والتكنولوجية وتحديات المستقبل فى القرن الحادى والعشرين ونحن بهذه الحالة، فلابد من تصحيح المفاهيم، وإعادة بناء منهج الإرسال والتلقى، ابتداء بإعادة النظر فى الفلسفة التربوية والسياسة التعليمية، وإعادة النظر فى هيكل النظام التعليمى، وإقامته على مفهوم «الشجرة التعليمية» بدلا من «السلم التعليمى» وإعادة النظر - بالتالى - فى أهداف التعليم العالى. ولابد من وضع سياسات جديدة للقبول والالتحاق بالتعليم العالى، ولتنوع البنى والأشكال، ولتمديد الجزء المعرفى المشترك، ولمحتوى التعليم العالى، ولربطه بمؤسسات الإنتاج والخدمات.

ولابد من سياسة جديدة للاهتمام باللغة العربية، وبالثقافة العربية الإسلامية، وباللغات الأجنبية، وبمنهجيات التعلم الجديدة كالتعلم من بعد، والتعلم المستمر، والتعلم مدى الحياة، والتعليم المفتوح. ولابد من سياسة جديدة للدراسات العليا، والبحث العالمى، والإدارة والتمويل.

ولابد من سياسة جديدة لإعداد المعلم الجامعى وتدريبه كى يكون قدوة علمية، وفكرية، واجتماعية ونفسية وتربوية.

إننا قادرون على إنجاز كل ما سبق، فنحن لا تنقصنا الخبرة ولا العزيمة ولا الإرادة، ولكن إن حدث وتفرقت بنا السبل، وتنازعنا، ففشلنا . . عندئذ لا قيمة للتعليم، ولا أمل فى التكنولوجيا، ولا سبيل إلى الاشتراك فى بناء المستقبل العالمى.

لقد اشتمل هذا الكتاب على أربعة بحوث:

الأول بعنوان: سياسات التعليم العالى فى الوطن العربى؛ الطريق إلى المستقبل، وقد حاولت فى هذا البحث أن أجيب عن الأسئلة الأربعة التالية:

١- ما مفهوم السياسة التعليمية، وما علاقتها بالفلسفة الاجتماعية، والفلسفة التربوية والخطط والاستراتيجيات؟.

٢- ما واقع السياسة التعليمية للتعليم العالى فى الوطن العربى؟

٣- ما التغيرات التكنولوجية والمعرفية، وما ضغوطها وتحدياتها التى ينبغى أن يستجيب لها التعليم العالى؟

٤- ما السياسات الجديدة التى ينبغى أن توجه التعليم العالى، كى يسهم فى بناء البشر القادرين على مواجهة التحديات المعرفية والتكنولوجية والانطلاق فى بناء المستقبل؟

والبحث الثانى بعنوان: العلاقة التكاملية بين التعليم العام والتعليم العالى. وقد جاء هذا البحث ليقدم تصورا مقترحا للنظام التعليمى الذى يتكامل فيه التعليم العام مع التعليم العالى والجامعى. . تصورا يمكن أن نشارك به فى بناء المستقبل فى القرن الجديد.

والبحث الثالث بعنوان: التعليم العالى والجامعى فى أقطار الوطن العربى؛ التحديات والرؤى المستقبلية. وقد ركز هذا البحث على ثلاثة مجالات:

الأول: تحديد مفهوم العولمة والكوكبة، والأسباب التى أوجدتها والتحديات التى خلقتها.

والثانى: وصف الوضع الحالى لواقع التعليم العالى والجامعى والبحث العلمى فى أقطار الوطن العربى.

والثالث: محاولة رسم هيكلية ومنهجية جديدتين لنظام التعليم الجامعى والعالى والبحث العلمى الذى تدخل به الأمة إلى القرن الواحد والعشرين، وتسهم به فى بناء المستقبل وإعمار الحياة.

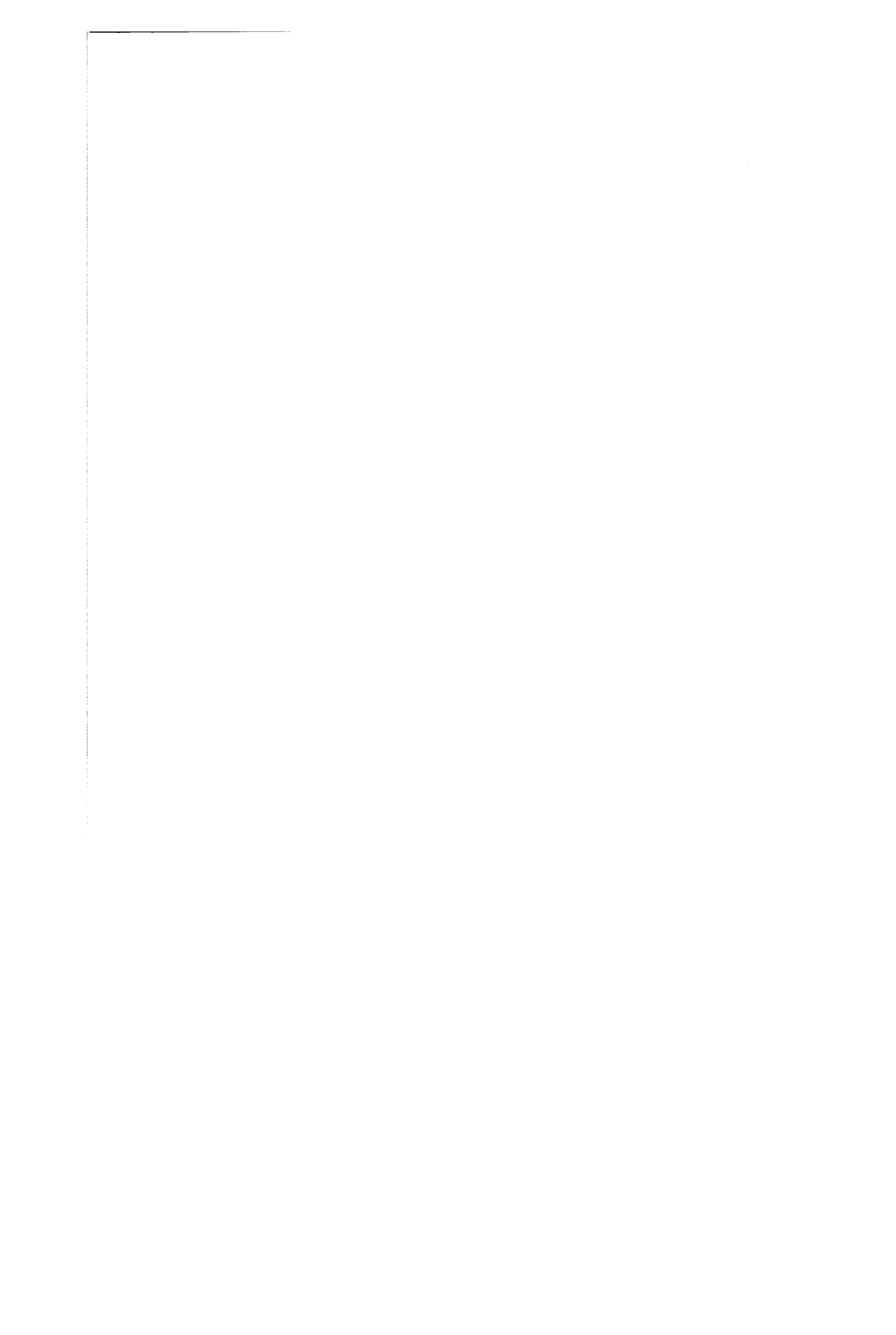
أما البحث الرابع والأخير فبعنوان: التجارب والأنماط المستخدمة لإعداد المعلم في كليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجي، وقد حاولت فيه الإجابة عن سؤالين:

الأول: ما واقع نظام إعداد المعلمين في أقطار الوطن العربي عامة وفي أقطار الخليج العربية خاصة، من حيث مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها؟.

والثاني: ما التصور المقترح لنظام إعداد المعلمين في ضوء تحديات العولمة والكوكبة ومتطلباتها من جانب، وفي ضوء طموحات ومتطلبات التنمية الاجتماعية الشاملة من جانب آخر؟.

وفي الختام نرجو الله أن يهدي البصائر إلى الحق الذي نبتغيه، وإلى الخير الذي نرجوه؛ إنه ولي ذلك والقادر عليه.

علي مدكور



البحث الأول
سياسات التعليم العالى فى الوطن العربى
الطريق إلى المستقبل



تمهيد:

لقد تأكدت أهمية العلم والمعرفة فى حياة البشرية عندما بدأت رحلة آدم من السماء إلى الأرض بالتعلم: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ... ﴿٣١﴾﴾ [البقرة] واستمرت رسالة السماء إلى الأرض فى هذا الاتجاه، حتى ختمت الرسالات برسالة محمد ﷺ التى بدأت بالقراءة والكتابة والقلم[١]، ويتأكد نفس المعنى فى المقولة المشهورة: إن المعرفة قوة، ثم جاء تقرير اللجنة الدولية برئاسة ديلور عام ١٩٩٦م ليؤكد أن الحياة فى القرن الواحد والعشرين تعتمد على أربعة أعمدة للتعلم هى: تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم لتعيش، وتعلم لتعمل[٢].

إن هذه الأنواع من التعلم، حين تتم بفاعلية وكفاءة، كفيلة برعاية الكنز الإنسانى الكامن، والمواهب الإنسانية الخبيئة، وبحسن تنميتها وتوظيفها لخير الفرد والمجتمع والإنسانية.

إن الثورة الحقيقية الكامنة فى عالم اليوم هى «البشر»، ولكن المشكلة تكمن فى تحويلهم من «وجود بالقوة» إلى «وجود بالفعل»، ومن «أمة جاهلة» إلى «أمة عالمة»، ومن «مجتمع أمى» إلى «مجتمع متعلم، معلم لنفسه وللآخرين، عامل بما يعلم»[٣].

إن التكنولوجيا الفائقة، وثورة الاتصالات، وتدفق المعلومات، قد جعل المدارس والجامعات الحالية فى وطننا العربى أشبه بالخيول والجمال والحمير التى تستخدم فى المواصلات فى زمن السيارات الفارهة، والقطارات فائقة السرعة، والطائرات والأقمار الصناعية.

إننا فى حاجة إلى إعادة النظر فى نظمنا التعليمية بصفة عامة، وفى تعليمنا العالى وجامعاتنا بصفة خاصة، ابتداء بالفلسفات والسياسات، ومرورا بالخطط والاستراتيجيات، وانتهاء بالتنفيذ والتطوير والمتابعات.

---

(١) على أحمد مدكور: الشجرة التعليمية: رؤية متكاملة للمنظومة التربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٩، ص١١.

(٢) جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين، تعريب: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨، ص١٠٦.

(٣) محمد نبيل نوفل: «رؤى المستقبل: المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشرين، المنظور العالمى، والمنظور العربى، فى: المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، «نحو رؤى مستقبلية للتربية فى القرن الحادى والعشرين، عدد خاص، المجلد السابع، العدد الأول، ١٩٩٧، ص٢٢٠.

إن التعليم العالى الحالى لا يحتاج فقط إلى تعديل وتطوير، بل إن فلسفته وسياساته، وهياكله وتنظيماته، وإداراته وتمويلاته، ووسائطه ومنهجياته، كل هذا لابد أن يتغير تماما بحيث يكون هناك شىء جديد[1].

، إن الربع الأخير من القرن العشرين قد شهد محاولات جادة فى معظم الأقطار العربية لوضع سياسات تعليمية تحدد مسار النظم التعليمية، وتوحد الجهود المبذولة فيها، وتعمل على رفع كفاءة النظم، وتزيد من فاعليتها ومردوداتها، إلا أن كثيرا من هذه المحاولات قد اهتمت بالشكل على حساب المضمون، وركزت على قضايا جزئية غير مراعية للإطار الكلى الذى يحكم مسار النظام التعليمى، وبعضها لم يكن يتحول من مرحلة الإعلان إلى مرحلة التطبيق، ولم يكن يأخذ بالمنهجية العلمية الملائمة لمعالجة القضايا التعليمية المثارة . . وفى التحليل الأخير، لم تكن السياسات تتم فى إطار نظرة كلية تأخذ فى اعتبارها الفلسفة الاجتماعية والفلسفة التربوية من ناحية، والتغيرات والتحديات التكنولوجية المعاصرة، ومتطلبات كل ذلك من ناحية أخرى.

لذلك تتمثل مهمة هذا البحث فى مناقشة سياسات التعليم العالى في الوطن العربى من حيث علاقتها بفلسفة التعليم العالى وأهدافه من ناحية، ومن حيث علاقتها بالتغيرات التكنولوجية، وثورة المعرفة والمعلومات، وثورة الاتصالات وتحديات كل ذلك ومتطلباته من السياسة التعليمية للتعليم العالى من ناحية أخرى.

ومن خلال المناقشات فى الإطار السابق سوف يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مفهوم السياسة التعليمية، وما علاقتها بالفلسفة الاجتماعية، والفلسفة التربوية والخطط والاستراتيجيات؟

٢- ما واقع السياسة التعليمية للتعليم العالى فى الوطن العربى؟

٣- ما التغيرات التكنولوجية والمعرفية، وما ضغوطها وتحدياتها التى ينبغى أن يستجيب لها التعليم العالى؟

٤- ما السياسات الجديدة التى ينبغى أن توجه التعليم العالى كى يسهم فى بناء البشر القادرين على مواجهة التحديات الحاضرة، والانطلاق فى بناء المستقبل؟

(١) على أحمد مدكور: الشجرة التعليمية، مرجع سابق، ص ١٣.

المفاهيم الضرورية

لكى نفهم السياسة التعليمية لابد أن نوضح مجموعة من المفاهيم التى تمثل السياق الذى تعمل السياسة التعليمية من خلاله. ويقتضى هذا الإيضاح تناول العلاقات والارتباطات بين السياسة التعليمية وبين الفلسفة الاجتماعية، والفلسفة التربوية، والأهداف التربوية العامة من ناحية، وبينها وبين الاستراتيجيات التربوية، والخطط التربوية، والمناهج التربوية من ناحية أخرى.

فالفلسفة الاجتماعية لمجتمع ما هى - فى التحليل النهائى - تصور هذا المجتمع للوجود فى ضوء رؤيته للألوهية والكون والإنسان والحياة.

أما فلسفة التربية فهى - باختصار - الجانب التطبيقى للفلسفة الاجتماعية العامة فى ميدان التربية. ومن هذا التصور يصبح من وظائف الفيلسوف التربوى تطبيق مبادئ الفلسفة العامة، المثالية أو الواقعية أو البرجماتية أو الإسلامية، أو ما إلى ذلك على التربية . . ولهذا فإن من ينظر فى أسماء مدارس فلسفة التربية، يجد أنها ذات المدارس الفلسفية العامة التى يتحدث عنها الفلاسفة. فهناك فلسفة مثالية عامة، وهناك فلسفة مثالية فى التربية، وهناك فلسفة برجماتية عامة، وهناك فلسفة برجماتية فى التربية، وهناك فلسفة إسلامية، أو تصور إسلامى عام للألوهية والكون والإنسان والحياة، وهناك فلسفة تربوية منبثقة عنه . . وهكذا[1].

فالفلسفة التربوية العربية - مثلا - ينبغى أن تستند إلى المنطلقات الفكرية والقيمية الأساسية للفلسفة الاجتماعية العربية الإسلامية الشاملة والمميزة بمكوناتها الرئيسية التى تتمثل فى تصورها الاعتقادى تجاه الألوهية والكون وطبيعة الإنسان وطبيعة الحياة والمجتمع عامة، كما تتمثل في تصورها الاجتماعى، وفى القيم الحضارية للأمة كالعلم، والعدل، والحرية، والشورى أو الديمقراطية، والوحدة، والإحسان فى العمل، وبناء المستقبل على نحو أفضل.

ومهمة الفلسفة التربوية أن تعبر عن كل ذلك بصورة شمولية متكاملة، من حيث الأهداف والهيكلة والنظام والإدارة والمحتوى والمنهجيات والتقويم والمتابعة . . إلخ.

---

(١) على أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٧، ص٢٠. وانظر أيضا: عبد الرحمن صالح عبد الله: المنهاج الدراسى، أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، الرياض، ١٩٨٦، ص٣٢.

إذن يجب أن تستمد الفلسفة التربوية العربية مقوماتها من أصول الثقافة العربية الإسلامية، ومن خصائص الشخصية العربية الأصيلة، ومن حاجات المجتمع العربى وتطلعاته، ومن واقع التربية العربية نفسها، ومن حصيلة التجربة العربية والعالمية[1]. وكل ذلك يتطلب أن يكون للتربية العربية فلسفة تهتدى بها فى تعيين مقاصدها، التى هى الأهداف العامة للتربية.

أما الأهداف العامة للتربية فهى مجموعة المواصفات التى تصدر عن الفلسفة التربوية، لتقرر وتجدد وتوضح خصائص الإنسان العربى؛ عقيدة، وأخلاقا، وفكرا، وسلوكا، ومعرفة، ومهارات. تلك الخصائص التى تمكنه من ممارسة دوره فى حياته الشخصية والمجتمعية والإنسانية بإيجابية وفاعلية.

والأهداف التربوية تمثل دليل العمل الذى تهتدى به السياسات التربوية، والاستراتيجيات التربوية، والخطط التربوية فى كل المستويات التى تليها فى التسلسل المنطقى لمسيرة حركة التربية ومشروعاتها المختلفة.

أما السياسة التربوية، فهى التى تجسد الأهداف العامة للتربية، وتوضح مواقف الجهات الرسمية والمسئولة عن القضايا المتعلقة بنظام التربية والتعليم، فتحدد الأولويات التربوية فى ضوء السياق السياسى، والاقتصادى والاجتماعى والثقافى للمجتمع، وتعتمد الإجراءات التنظيمية العريضة لمعالجة المسائل المهمة فى التربية والتعليم، وتوجه الاستراتيجية التربوية، التى تكون بدورها أساسا لوضع الخطط التربوية[2].

أما الاستراتيجية فتعرف على أنها تحديد الأهداف والسياسات الأساسية بعيدة المدى، وتوزيع المصادر وتكييف الأداء لتنفيذ هذه الأهداف. فالاستراتيجية التربوية تنبثق عن السياسة التربوية العامة، وتتحدد بموجبها، وتكون مسارا رئيسيا فى العمل التربوى

(١) سعاد خليل إسماعيل: سياسات التعليم فى المشرق العربى، ضمن مشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى (سياسات التعليم)، منتدى الفكر العربى، عمان، الطبعة الأولى ١٩٨٩، ص١١٧، وانظر أيضا فى ذلك:

- صبحى القاسم: التعليم العالى فى الوطن العربى، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٩٠م.
- محمد عابد الجابرى: السياسات التعليمية فى أقطار المغرب العربى، «المغرب، تونس، الجزائر»، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٩٠م.
- أمانى قنديل: سياسات التعليم فى وادى النيل والصومال وجيبوتى، منتدى الفكر العربى، عمان، ١٩٨٩م.

(٢) المرجع السابق، ص١١٦.

ككل، مسارا محكوما بأفكار وتوجهات معينة، تندرج فى سُلّمها الصاعد من السياسة التربوية، إلى الأهداف العامة، إلى الفلسفة التربوية إلى الفلسفة الاجتماعية الشاملة. وهكذا تقع الاستراتيجية - من حيث مستوى عموميتها - بين السياسة التربوية والخطط التربوية.

أما الخطط التربوية فتأتى لتنفيذ الاستراتيجيات التربوية، باختيار أفضل السبل لمجابهة المشكلات التربوية والتعليمية والتوصل إلى حلول متطورة لها، عن طريق المشروعات التعليمية، والمناهج والبرامج التربوية[١].

إن التربية فى الوطن العربى تحتاج إلى الاعتماد على «التخطيط الاستراتيجى»[٢] الذى هو عملية تبدأ بفهم الفلسفة التربوية، وتحديد الأهداف والسياسات التربوية والخطط التفصيلية التى تضمن تنفيذ الاستراتيجيات بصورة تؤدى إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية، وبناء المستقبل المنشود.

والتخطيط بهذه الصورة عملية ذات أبعاد ثلاثة:

أول هذه الأبعاد: التصور الجيد للمستقبل فى اتخاذ القرارات الحالية؛ حيث إن التخطيط الاستراتيجى لابد أن يأخذ فى الاعتبار التغيرات المحتملة فى المستقبل، كأساس فى اتخاذ القرارات الحالية، بحيث يمكن الاستفادة من الفرص المتاحة وتجنب المخاطر والتهديدات المحتملة[٣].

وعلى هذا فالتخطيط الاستراتيجى هنا يعنى «تصميم» المستقبل المرغوب، وتحديد الوسائل الكفيلة بإحداثه.

وثانى هذه الأبعاد: أن التخطيط الاستراتيجى للمستقبل عملية تتصف بالاستمرارية لاحتواء التغيرات التى قد تحدث فى البيئة الطبيعية والمجتمعية والعالمية عامة، وكيفية التعامل مع النتائج والمتغيرات التربوية المحتملة[٤].

وثالث هذه الأبعاد: أن يعد التخطيط الاستراتيجى توجها عاما، وطريقة للحياة التربوية تقوم على دراسة الحاضر واستلهام المستقبل فى علاقته بتحقيق الأهداف التربوية

---

(١) المرجع السابق، ص ١١٧.

(2, 3) Steiner. G. A., Strategic Planning: What Every manager Must Know, New York, The Free Press, 1979, P. 12.

(٤) انظر: Zaki Laidi, A World Without Purpose, paris, Fayard, 1994.

العامة الصادرة عن الفلسفة التربوية. فهو تخطيط يقوم على الرؤية الشمولية، وتغطية مساحة طويلة من الزمن، وعريضة من الحياة[١].

التكنولوچيا فى حاجة إلى الإيمان بالله وإلى فلسفة إيمانية

إن الثورة التكنولوجية المتعاظمة جعلت العالم كله يشعر بأنه يقف دائمًا على حافة التغير! وأن هناك «غيابا للهدف» ونقصا فى الاهتمام بالمدى الطويل وبالتراث الذى نود أن نورثه للأجيال الجديدة. ولم يعد الشعور بغياب الهدف مسألة فردية أو حالة طارئة، بل أصبح مشكلة اجتماعية عالمية.

وبسبب التغيرات المتلاحقة والمتزايدة أصبح العالم يشعر بحالة من «عدم اليقين»، وأيضًا بسبب انهيار البناء الفكرى السياسى والأيديولوجى، أصبح من الصعوبة إيجاد صيغة تصور المستقبل الذى تقدمه هذه التغيرات، صيغة نلتزم بها فكريا ووجدانيا، صيغة تذهب بنا أبعد من الحاجات الاقتصادية والمادية البسيطة. وقد أصبح «عدم اليقين» هذا هو الحالة واسعة الانتشار لوصف المستقبل، والتى أزاحت فكرة أن «المستقبل أفضل»، التى يؤكدها السياسيون والاقتصاديون[٢].

«نحن مشرفون على الدخول إلى زمن اللامعقول؟؟ زمن النبوءة الوحيدة الصحيحة فيه، أنه لا يمكن التكهن بأى تنبؤات حول المستقبل» زمن التفكير فى غير المتوقع، وحدوث اللا معقول، زمن الخيال الواسع بالنسبة لشكل الحياة الخاصة والعامة[٣].

إن التغيرات التكنولوجية والاتصالية المتزايدة برغم أنها قد أخذت بناصيتنا إلى عالم واحد مترابط الأجزاء كما لم يحدث من قبل، إلا أنها قد بعثت المنافسات القديمة، وأدت إلى خلق عالم منقسم بصورة كبيرة، ففى الماضى كانت الشعوب تستطيع أن تتعايش مع هذه الانقسامات، على أساس أنها كانت مجتمعات منفصلة، أما الآن،

(١) انظر: Handy, C. The Age of Unreason, London, Arrow Books, 1995

(2) Luis Ratinoff., Global Insecurity and Education: The Culture of Globization: Prospects, Paris Vol., XXV, No. 2, June 1995, P. 147.

(٣) المرجع السابق، ص ١٥١.

وبعد أن صار فى الإمكان أن يتحرك البشر والمنتجات والوظائف بسهولة بين الدول، فإن هذه الانقسامات أمست تهددنا بالابتلاع والضياع.

نحن نعيش اليوم عصر تحول سوف ينتج عنه إعادة ترتيب سياسات واقتصاديات القرن الواحد والعشرين، بحيث لا يكون هناك منتجات وطنية، ولا تكنولوجية وطنية ولا شركات وطنية ولا صناعات وطنية! وبالتالى لا يكون هناك اقتصاد وطنى بمفهومه المعاصر. ولكن ما سيظل باقيا ومستمرا داخل إطار الحدود الوطنية ليس إلا البشر الذين تتكون منهم أمة ما. وستكون المهمة الأولى لكل أمة أن تتكيف مع عقيدة ورؤى ومهارات مواطنيها، وستكون المهمة الرئيسية لكل أمة هى «التعامل مع قوى الطرد المركزى» للاقتصاد العالمى، التى تسعى للقضاء على العلاقات التى تربط المواطنين معا[1].

إن غياب العقيدة والفلسفة والبصيرة والمهارة لدى كثير من الأمم والشعوب النامية بالإضافة إلى السلطة غير المقيدة للحكام، وإلى جشع الدول الغنية وتحالفاتها الدائمة من أجل استنزاف الثروات البشرية والمادية للشعوب الفقيرة، والعمل على جعلها تابعة لها ثقافيا وحضاريا، كل ذلك وغيره، ومن بين الدول الغنية والدول الفقيرة، والذى كان من نتيجته أن ٢٠٪ من الدول الأكثر غنى تستهلك ٩٠٪ من الموارد العالمية، بينما ٢٠٪ من الدول الأكثر فقرا تستهلك ١٪ منها فقط!.

إن الضغوط التى تتعرض لها المؤسسات التعليمية من أجل التكيف مع الأنماط الجديدة لاقتصاديات السوق، تجبر هذه المؤسسات على التعامل مع الأبعاد الفكرية والاجتماعية والشخصية المصاحبة لها. فليس من المفيد - من وجهة نظر اقتصاديات السوق - أن يكون لدينا مجتمع إنتاجى، بينما المطلوب هو أن يطلق العنان لضغوط قوى الطرد المركزى للاقتصاد العالمى، التى تمزق العلاقات التى تربط المواطنين معا!!.

لقد أكد السيد «فاكلاف هافل» وهو الشاعر والكاتب، عندما كان يحتفل بالاستقلال، بعد أن أصبح رئيسا لجمهورية تشيكوسلوفاكيا، على أهمية الإيمان بالله قائلا: «اليوم فإن العديد من الأشياء توحى لنا بأننا نمر بمرحلة انتقالية، إذ نجد أشياء تنسحب أمام أعيننا من الوجود، بينما فى نفس الوقت تظهر على السطح أشياء جديدة لم تكن فى الحسبان من قبل. يبدو وكأنما هناك شىء ينهار ويتفكك ويستنفد قواه، فى

(١) انظر: Reich, R., The Wealth of Nations, New York Vintage Books, 1992.

حين أن هناك شيئا آخر لم تتضح ملامحه بعد ينشأ من بين الأنقاض. لقد جاء فى إعلان الاستقلال بأن الخالق هو الذى منح الإنسان الحق فى الحرية، ولكن هذا الإنسان لن يستطيع أن يستمتع بهذه الحرية إلا إذا تذكر دائما أن الخالق هو الذى منحها له»(١).

إن الطاقات الحقيقية لأمتنا العربية والإسلامية تكمن فى إيمانها بالله، وفى رؤيتها الحضارية للكون والإنسان والحياة، وفى إمكانيات أبنائها ومهاراتهم المتحدة، وفى بناء أساس مشترك لدى المتعلمين فيها، وفى تنمية إحساسهم بالالتزام الشخصى والاجتماعى نحو التطور المستمر. بهذا يسهمون فى اكتشاف العالم من جديد، ويولدون الإبداع من الفوضى، ويبنون مجتمعا متجانسا، ومنتجا، وسعيدا.

باختصار، إن أى شيء قد يحدث «وإن العالم يكتشف كل يوم من جديد» وأن ما سيأتى لم يأت بعد، وأن ما لدينا لن يبقى طويلا بعد وصول القادم الجديد! ومن هنا تنشأ مشكلات تحديد الهويات للأفراد والجماعات، وقد تنشأ مشكلات أكثر حدة تتعلق بتحقيق التكامل الاجتماعى، وسط مناخ من عدم الأمن، والنزعة الفردية، والفقر المتزايد(٢).

إن ثورة المعلومات والتغيرات التقانية المتلاحقة بمثابة «عربة بدون فرامل»، لا يكفى أن تشجع على تحريكها، ولا يمكن أن نكتفى بالتوجيه بالتكيف معها وكأن القرارات التى أوجدتها قرارات نهائية لا تغيير فيها، وإنما علينا أن نصلحها، أو أن نختار بديلا لها، وأن نسيرها فى الاتجاهات التى نرغبها، ولا نجعلها تسيرنا(٣).

«إن الإنسان يبنى على نحو لم يتيسر له من قبل قوة هائلة، يصنع بها ما يريد: السلع المادية، وعلاج الأمراض، وغزو الفضاء (والاستنساخ)، والتحكم فى الأشياء .. ولكنه لا يعرف حتى الآن كيف يستخدم هذه القدرة الهائلة بحكمة. وقد يتسبب استخدام هذه القدرات فى أخطار هائلة»(٤).

يقول الرئيس جاك شيراك: إن الحقبة القادمة تحتاج إلى صياغة أخلاقية عالمية ملزمة لكى تضبط عملية استخدام القوة العلمية والتكنولوجية والعسكرية والاقتصادية. وعلى الإنسان فى مقتبل الألفية الثالثة أن يؤكد هويته وثقافته وقيمه، وأن يحترم

(١) انظر: Havel. V. Post Modernism: The Search for Universal Laws, Liberty medal Ceremony Speech, Philadel Phia, PA. 1994.

(٢) اليونسكو، مكتب التربية الدولى، «مستقبليات» مجلد ٢٧، عدد (١)، مارس ١٩٩٧، ص٣٧

(٣) نبيل نوفل، مرجع سابق، ص٢٠٩.

(٤) Holloway, L. Strategic Planning, Chicago, Nelson, Hall, Inc. 1986. P. 139.

الآخرين ويتحلى بالتسامح والحرية والكرامة. وعندما سئل ماذا يفعل لو كان رئيسا لإحدى الدول السبع الأفقر فى العالم، قال: إن التنمية فى هذه الدول لابد أن تقوم على عمودين رئيسين: الديمقراطية والتعليم.

إن المشكلة الحقيقية هى أن التعليم - فى حقيقة الأمر - عملية تقدير طويلة الأمد للاحتمالات المستقبلية، وأننا ما نزال عاجزين عن تصور مبادئ تنظيمية جديدة تحمى من التفكك الواضح للمؤسسات وأنظمة القيم الذى صنعته العولمة الاقتصادية والتكنولوجية.

إن المشكلات الحالية للتنمية ستظل بدون حل إذا لم نوجد مدخلا نظريا ومفاهيميا لبناء الظروف الأكثر أهمية لنا، والضرورية لبقائنا، ولتحقيق التوازن والتنمية الشاملة فى سياق العولمة والتغير التكنولوجى. وهذا الحوار الذى أدعو إليه ليس تفكيرا مجردا، كما أنه ليس دعوة إلى العيش فى الماضى بأثر رجعى، وإنما هو حوار يمثل العقل الجمعى العربى، لإدراك الأمانى والآمال والاختلافات والاتفاقات وأوجه القوة والضعف، وتحديد الحاجات العملية التى من شأنها أن توضح صورة المستقبل، وسبل الوصول إليه.

إن إدراك ذلك ليس هينا، لكنه ليس صعبا، وخاصة أننا نملك القدرات الفكرية القادرة على اتخاذ القرارات، ولدينا التصور العقدى، والتصور الاجتماعى الذى يمكن أن يكون مدخلا لإدارة الوعى الجمعى، وإدراك المشكلات الحقيقية المتضمنة فى التنمية طويلة الأجل، والتنمية الشاملة.

أنا لا أدرى لماذا لا يجتمع التربويون العرب - وهم كثيرون وقادرون - لوضع فلسفة للتربية، صادرة عن الفلسفة الاجتماعية العربية الإسلامية ورؤاها للألوهية والكون والإنسان والحياة؟

لقد اجتمع كثيرون منهم من قبل فى منتدى الفكر العربى فى عمّان، وخرجوا بتقرير عنوانه «تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين» عام ١٩٩٠م، هذا التقرير الذى أعتبره - شخصيا - الأمل الذى يمكن أن يمنع الكارثة. كما خرجوا بمصطلح «الشجرة التعليمية» بدلا من «السلم التعليمى» لكن التقرير للأسف جاء بلا «رأس» أى بلا «فلسفة»، والشجرة بلا «تربة» وبلا «جذور»، أى بلا فلسفة أيضا!!.

السياسة التربوية:

مما سبق يتضح أن السياسة التربوية تقع فى منطقة وسط؛ حيث تسبقها الفلسفة الاجتماعية العامة، وفلسفة التربية، والأهداف العامة المشتقة منها، ويليها الاستراتيجيات التربوية والخطط التربوية والمناهج والبرامج .. إلخ.

فإن كانت السياسة العامة يمكن تعريفها بأنها فن إدارة المجتمع فى ضوء معطيات الزمان والمكان بما يكفل تحقيق الأهداف الاجتماعية فى الحاضر والمستقبل، فإن السياسة التربوية هى عملية تحديد الاتجاهات والاستراتيجيات والخطط الفعالة للأداء التربوى بما يكفل استخدام الموارد المتاحة فى تحقيق الأهداف التربوية العامة الصادرة عن الفلسفة التربوية والفلسفة الاجتماعية(١).

فالسياسة التربوية عملية معيارية، توضح ما يجب فعله على مستوى الاستراتيجيات والخطط والمناهج والبرامج من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

وهى عملية إجرائية توضح ما يجب فعله من أجل تحقيق الأهداف التربوية. كما أنها تحدد اتجاهات العمل، وتوجه عملية اتخاذ القرار التربوى، واختيار البدائل المناسبة من أجل حل المشكلات التربوية وتطوير التعليم بما يحقق احتياجات الحاضر وآمال المستقبل(٢).

والسياسة التعليمية كعملية تمر فى مراحل ثلاث:

المرحلة الأولى هى مرحلة صياغة السياسة التعليمية، وفى هذه المرحلة تسن التشريعات التعليمية التى تعبر عن المتغيرات الحالية والمستقبلية، وتحقق الأهداف التربوية العامة.

والمرحلة الثانية هى مرحلة تبنى السياسة التعليمية وإقرارها وتحويلها إلى استراتيجيات عمل وخطط ومناهج وبرامج ومشروعات محددة.

---

(١) الهلالى الشربينى الهلالى: «التخطيط الاستراتيجى واستخدامه فى مؤسسات التعليم العالى: رؤية مستقبلية». فى المؤتمر التربوى الأول، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، ١٩٩٧، ص١٦١، ١٦٢.

(٢) عبد الفتاح حجاج: السياسة التعليمية: طبيعتها، ومبرراتها وخصائصها، فى مجلة جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد السادس، دراسات فى الإدارة التربوية، ١٩٨٣، ص٢٤٨.

والمرحلة الثالثة هى مرحلة تنفيذ السياسة التعليمية، وهى مرحلة عملية إجرائية لتنفيذ اتجاهات واستراتيجيات وخطط السياسة التعليمية عن طريق المؤسسات التعليمية ذات الصلة، ومتابعتها وتقويمها[1].

وهذا المفهوم للسياسة التعليمية يستند إلى عدة أسس:

الأساس الأول أن السياسة التعليمية التى لها صفة الشمول والتكامل هى التى تستند إلى رؤية تربوية واجتماعية واضحة الملامح والسمات. هذا يعنى أنه إذا لم تكن هناك فلسفة اجتماعية واضحة، فلن تكون هناك فلسفة تربوية واضحة، ولن تكون هناك سياسة تربوية واضحة، وبالتالى لن تكون هناك استراتيجيات ولا خطط ولا برامج ولا مناهج واضحة، وستخضع الحالة التربوية كلها للمحاولة والخطأ والاجتهادات الفردية المتباينة والمتناقضة فى كثير من الأحيان!!.

وهذا التتابع النازل من الفلسفة التربوية إلى الأهداف إلى السياسة إلى الاستراتيجية فالخطط فالمناهج والبرامج .. لا ينبغى أن يفهم تتابعه على أنه حتمى فى اتجاه واحد، فهذا مخالف لطبيعة النشاط الإنسانى ولمفهومى التغذية الأمامية والتغذية الخلفية، فالفلسفة التربوية والأهداف العامة والسياسة التربوية يمكن تطويرها من خلال الممارسات الفعلية، والتجارب الميدانية، ونتائج التقويم وتقارير المتابعة[2].

الأساس الثانى الذى تستند إليه السياسة التعليمية الناجحة أن تكون «تعليمية فعلا» وأن تكون ذات أهداف تربوية، وأن تخدم الأغراض التربوية الحاضرة والمستقبلية للنظم التعليمية بها، وهذا يعنى ألا تتدخل الأغراض «السياسية» المؤقتة أو الاقتصادية، الداخلية أو الخارجية، فى توجيه السياسة التعليمية الوجهة التى ترضاها، وبذلك تنحرف بالمسار التعليمى عن الفلسفة الاجتماعية والفلسفة التربوية والأهداف العامة، التى جاءت السياسة أصلاً لتعمل على تحقيقها. وليست هذه دعوة للجمود فى السياسة التعليمية، ولكنها دعوة إلى الحركة حول محور ثابت، هو هوية المجتمع، وشخصيته التى ينبغى ألا تتعرض للتميع أو الذوبان، مع الأخذ فى الاعتبار المطالب السياسية كالتوجه نحو الديمقراطية وتوعية الناشئة بأهميتها وبالمعلومات والمهارات اللازمة لممارستها، والاهتمام بالمطالب الاقتصادية وحاجاتها .. إلخ.

(١) فكرى شحاتة أحمد: «سياسة التعليم» فى موسوعة سفير لتربية الأبناء، المجلد الثالث، القاهرة، دار سفير، ١٩٩٨، ص٧٩٦.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، استراتيجية تطوير التربية العربية، تونس، المنظمة العربية، ١٩٧١، ص٢١٨.

وباختصار، إننا «إذا ما أردنا الحكم على السياسة التعليمية على أسس تعليمية، فإنه يتعين علينا أن نقرر أن المطلوب فقط هى السياسة التعليمية ذات الأغراض التعليمية. ولو أن ذلك لا يعنى أن السياسات التعليمية لا ينبغى أن يحكم عليها فى ضوء معايير أخرى غير تعليمية (اقتصادية مثلا)، بل لعله من الأوفق أن يحكم عليها على أسس غير تعليمية حتى يمكن تطوير وتحسين مرفق التعليم فى السياقات المتشابكة التى يتعين على التعليم أن يسير فيها»(١).

الأساس الثالث للسياسة التعليمية أن تكون قائمة على قاعدة من المعلومات والبيانات والمعارف ذات الأثر فى النسيج التربوى الذى تعمل السياسة من خلاله. وأن تكون هناك دراسة للمجال الاجتماعى والتربوى الذى توضع له السياسة، وبذلك يتمكن واضعو السياسة التربوية من فهم الحاضر وتصور المستقبل، وتحديد الاحتمالات، واقتراح البدائل فى ضوء المتغيرات، كما تساعد فى رسم الاستراتيجيات ووضع الخطط واتخاذ القرارات المناسبة فى الوقت المناسب.

الأساس الرابع أن تكون السياسة التعليمية مقبولة من النسيج الاجتماعى والتربوى الذى تعمل السياسة فى مجاله. وأن تكون مقبولة من الجماهير التى وضعت لها. وليس معنى ذلك أن تنحرف السياسة التعليمية عن الفلسفة التربوية والأهداف العامة للمجتمع، أو أن تكون غير علمية، أو أن تكون سياسة مؤقتة لإرضاء الجماهير الغاضبة لأسباب أخرى، فهذا لا يحدث إلا فى المجتمعات المتخلفة، ومن شأنه أن يهدم العملية التربوية برمتها! وإنما المقصود هنا ضرورة توعية الجماهير بأهداف السياسة ومبرراتها، وأهميتها فى حل مشكلات الحاضر، والإسهام فى بناء المستقبل. ولابد أن تكون هذه المبررات صادقة ومتسقة مع طبيعة المجتمع والناس، عندئذ سيتبنى الناس هذه السياسة ويساعدون فى تنفيذها. أما إذا كانت السياسات التعليمية ذات «صبغة سياسية» لخدمة أغراض خاصة لأفراد أو جماعات معينة، فستفقد مصداقيتها لدى الجماهير مباشرة وسيعمل الناس ضدها، ويكون مصيرها الفشل عاجلا أو آجلا(٢).

الأساس الخامس للسياسة التعليمية المقبولة أن تكون «عادلة»، وأن تتكامل مراحل النظرية فيها مع مراحل التطبيق واتخاذ القرارات. إن السياسة التعليمية هى -

---

(١) Hann, D., Policy Decision Makning in Education, New York, Teachers College, 1975, P 12-18 فى عبد الفتاح حجاج، مرجع سابق، ص٢٥٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٥١.

فى الواقع - عملية تدبير متكامل مبنى ومعنى لقطاع من قطاعات الحياة الاجتماعية، فإذا لم تتسق النظرية والتوجيهات فيها مع التطبيق واتخاذ القرارات، وإذا لم تتناغم الوسائل والغايات مع الأخلاق الاجتماعية ومع عقيدة المجتمع ورؤيته الكلية للكون والإنسان والحياة، فإنها - عندئذ - تكون سياسة غير عادلة وغير متكاملة، وبالتالى غير مقبولة[1].

السياسة التعليمية فى الوطن العربى

إن مشكلة السياسة التعليمية فى الوطن العربى تتمثل فى الضبابية، وعدم الوضوح، وغياب المنطق العلمى السليم فى كثير من عناصرها ومكوناتها، الأمر الذى يضطر واضعى الاستراتيجية العربية في التربية إلى الاعتماد على الخبرة الشخصية أو على السياسات الضمنية التى تتجلى عن طريق الممارسة للعمل التربوى واتجاهات تطويره! وهذا يجعل أمور تطور الاستراتيجية العربية في التربية، بحكم تغير الظروف والمستجدات فى الواقع السياسى والاقتصادى والاجتماعى، فى غاية الصعوبة[2]، كما يجعل قدرتهم على التخطيط الاستراتيجي للمستقبل ضعيفة ومحفوفة بالمخاطر!.

ولعل رأس هذه المشكلة - كما جاء فى تقرير «مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية» عام ١٩٩٧م - هو «اضطراب الدماغ المغذى للعملية التربوية بكاملها، نعنى الفلسفة التربوية»[3].

ويستمر تقرير المنظمة العربية قائلا: «ونتيجة لذلك أصيبت السياسات التربوية بدورها بالخلل والضياع فى كثير من الأحيان؛ ذلك أن السياسة التربوية السليمة ينبغى أن تتم من خلال فلسفة تربوية تم وضعها على أسس صحيحة، استنادا إلى الفلسفة الاجتماعية لأى بلد. وهذا أمر قلما نجده فى البلدان العربية بسبب غياب الفلسفة التربوية والاجتماعية أو غموضها أو عزلتها عن مجرى السياسة التربوية والعملية التربوية بأسرها»[4].

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٥٤، وانظر أيضا:

Kerr. D. H. Educational Policy, New York, David Mckay, 1976, P. 5-8.

(٢) المرجع السابق، ص٢٤٣، انظر أيضا: استراتيجية تطوير التربية العربية، المنظمة العربية، مرجع سابق، ص ٣٤٥.

(٣) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تقرير «مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية»، تونس، المنظمة، ١٩٩٥، ص٩٢.

(٤) المرجع السابق، ص٩٣.

وبما أن الاستراتيجية التربوية تلى السياسة التربوية وتعتمد عليها، وبما أن السياسة التربوية غير واضحة أو غير مكتملة، بسبب ما يعلوها من فلسفة تربوية وفلسفة اجتماعية غير واضحة، فقد جاءت الاستراتيجية بدورها غير مكتملة، وغير واضحة!!.

والخلاصة - كما عبر التقرير - أن أشد ما يعوز السياسة التربوية فى الوطن العربى هو تكامل عناصرها انطلاقا من الفلسفة التربوية الواضحة المعتمدة على فلسفة اجتماعية شاملة، ووضوح أهدافها واتساقها مع جملة النظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى القائم[1]. وقدرتها على استشراف آفاق المستقبل، ووضع البدائل المناسبة للتغيرات المحتملة فيه.

وهذا الكلام ينطبق على سياسة التعليم العالى والجامعى، كما ينطبق على التعليم العام بجميع مراحله، ومختلف مسمياته فى الوطن العربى.

واقع التعليم العالى فى الوطن العربى

سبق أن قلنا إن السياسة التربوية عملية معيارية، وتعبر عن الاختيارات السياسية فيما يجب فعله على مستوى الاستراتيجيات والخطط والمناهج والبرامج والمشروعات التربوية .. إلخ. وقلنا إنها لابد أن تعتمد على رؤية تربوية واجتماعية واضحة، كما ينبغى أن تستند إلى قاعدة من المعلومات والبيانات والمعارف ذات الأثر فى النسيج التربوى الذى تعمل من خلاله.

وبما أن هذا البحث مهتم بتوضيح مجموعة من المتغيرات الواقعية، والتوجهات المستقبلية التى يمكن أن تستعين بها السياسة التعليمية للتعلم العالى فى الوطن العربى، فإن ذلك يقتضى عدة أمور:

- **الأول**: تحليل واقع التعليم العالى فى الوطن العربى للوقوف على جوانب القوة وجوانب القصور فيه. على اعتبار أن هذا التعليم هو القاطرة التى تقود حركة التقدم والتنمية الشاملة فى القرن الواحد والعشرين.

- **الثانى**: تحليل واقع واحتمالات التغيرات العالمية، الثقافية والتكنولوجية، وضغوطها، وتحدياتها، ومطالبها من التعليم عامة، والتعليم العالى على وجه الخصوص.

(١) المرجع السابق.

من الأمرين السابقين سوف ننطلق إلى **الأمر الثالث** وهو اقتراح مجموعة من التوجهات العلمية والموضوعية التى قد يحتاج إليها واضع السياسة التربوية للتعليم العالى فى القرن الواحد والعشرين.

هيكلية النظام الحالى للتعليم العالى

التعليم العالى فى الوطن العربى هو التعليم اللاحق للمرحلة الثانوية، ويضم ثلاثة أنماط رئيسية من مؤسسات التعليم العالى[1]:

النمط الأول: هو المعاهد أو الكليات المتوسطة التى تعد القوى العاملة لمدة سنتين أو ثلاث بعد المرحلة الثانوية، ويحصل الخريجون فيها على دبلوم مهنى أو فنى.

النمط الثانى: هو المعاهد العليا أو المدارس العليا التى تعد القوى العاملة لمدة أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية، وتمنح درجة البكالوريوس، بعضها معادل لبكالوريوس الجامعة وبعضها ينشد المعادلة.

النمط الثالث: هو الجامعات، وقد وصلت إلى حوالى ١٠٠ جامعة فى الوطن العربى عام ١٩٩٩م، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، ما عدا كليات الهندسة والطب والصيدلة وطب الأسنان، حيث تمتد الدراسة فيها إلى ست أو سبع سنوات. وتقود الدراسة فيها إلى الليسانس والبكالوريوس، ثم الماجستير والدكتوراه. ثم أخذت فى الازدياد والتنامى فى معظم أرجاء الوطن العربى. وقد تزايد الاتجاه نحو خصخصة التعليم العالى نتيجة عدم قدرة الجامعات الحكومية على تلبية الحاجات والضغوط المتزايدة للالتحاق بالتعليم العالى.

ويتوقع الخبراء أن تزايد معدل الخصخصة فى التعليم العالى سوف يتنامى، وسوف ينتج فرصا أوسع لشرائح عليا فى المجتمع للالتحاق بالتعليم العالى. لكن ذلك سوف يؤثر تأثيرا عكسيا على فرص التعليم للفئات الفقيرة[2]. وأيضا - وبصفة خاصة - على فرص العمالة، حيث سيستولى هؤلاء القادمون الجدد على أفضل فرص العمالة على المستويين الوطنى والإقليمى، بل والعالمى!.

(١) تقرير «مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية»، ١٩٩٥، مرجع سابق، ص ١٣٧.

(٢) محيا زيتون. «مستقبل التعليم فى الوطن العربى فى ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية» المجلة العربية للتربية (عدد خاص) المجلد السابع عشر، العدد الأول، «نحو رؤية مستقبلية للتربية العربية»، ١٩٩٧، ص ١٠٥.

وتتسم الهيكلية الحالية للتعليم العالى بالثنائية، والازدواجية. والثنائية تعنى وجود نظامين، لكل منهما وظيفة، وأهداف، ومحتوى، ومستوى يختلف عن الآخر. وبالتالى تختلف أساليب قبول الطلاب واختيارهم وأهداف المناهج ومحتواها، ومنهجيات التدريس من نظام إلى آخر. وتتمثل هذه الثنائية بين الجامعات التى كانت هى النظام السائد من قبل، مثل الزيتونة والأزهر وجامعة القرويين ومن سار على دربهم فى الأقطار العربية، وبين الجامعات التى أنشئت حديثا خلال القرن العشرين فى الوطن العربى على نمط الجامعات الأوربية.

والمشكلة هى أن الحداثة التى ألمت بالنظم التربوية جاءت على بقايا النظام التعليمى التقليدى، فأحدثت نوعا من الشك والريبة بين النظامين التربويين. والسمة البارزة فى علاقة الطرفين أن كلا منهما صار يبحث عن خصوصية تميزه عن الطرف المقابل، حتى غدا التراث والمعاصرة، أو الأصالة والمعاصرة، مادتين للتنافر والتناظر[١] بدلا من التوازن والتكامل، وتوسعة فرص الاختيار أمام إنسان هذا العصر، الذى يعد الاختيار أحد أهم معالمه الحضارية.

أما الازدواجية فتعنى النمطية والتكرار بين نظامين يكرر كل منهما الآخر، إلى حد كبير. وتوجد النمطية ويوجد التكرار لدى كثير من النظم الجماعية فى الوطن العربى. أما الثنائية فقد كانت هناك حاجات حقيقية أدت إلى وجودها؛ منها الحاجة إلى تخصصات جديدة تناسب احتياجات سوق العمل ومطالب التغيير والتجديد المستمرين فى خطوط الإنتاج وأنواع العمالة والمهارات الحديثة، ومنها استقلالية الجامعات واعتزازها الأكاديمى، الأمرالذى دفع السلطات التعليمية إلى التفكير فى إنشاء مؤسسات أكثر مرونة، وأكثر قدرة على الاستجابة لمطالب المجتمع المتغيرة، ورغبة فى التوسع فى التعليم العالى تحقيقا لمزيد من الديمقراطية، وزيادة تكافؤ الفرص التعليمية، وإتاحة الفرصة أمام الشرائح الاجتماعية المتوسطة وما دونها بقدر المستطاع.

وبالرغم من أن التعليم العالى غير الجامعى كانت له مبررات سياسية واجتماعية، علنية وخفية، وبالرغم من أنه قد فتح الباب أمام شرائح اجتماعية مختلفة للدخول إلى التعليم العالى، إلا أن ذلك قد أسهم - بشكل أو بآخر - فى الحفاظ على الطابع

(١) محمد جابرالأنصارى: تجديد النهضة باكتشاف الذات ونقدها، بيروت، المؤسسة العربية، ١٩٩٢، ص٥٠.

الانتقائى للجامعة[١] فى الوقت الذى تدنى مستوى الكفاءة والنوعية فى غيرها من ألوان التعليم العالى.

لكن المشكلة الحقيقية - كما يقول بعض الخبراء - تكمن فى استنساخ النمط الغربى فى إنشاء الجامعات العربية. فقد قامت الجامعات العربية على غرار نموذج الجامعات البحثية الغربية العريقة، التى كانت مهمتها التنظير والبحث، والانشغال بقضايا الفكر الكبرى. وقد قلدت الجامعات العربية الأحدث النماذج التى سبقتها. واكتسب هذا النموذج الشمولى النظرى وجاهة اجتماعية عظيمة[٢] وبسبب استيراد النماذج من دول أخرى يختلف سياقها الاجتماعى والثقافى والسياسى عن ما هو موجود فعلا فى الوطن العربى، تدنى مستوى الكفاءة والأداء، وانتهى الأمر إلى نوع من الاعتماد الثقافى على الدول التى تم استيراد نماذجها[٣].

إن استيراد النماذج الغربية للجامعات العريقة أو استنساخها على هذا النحو قد دفع الشرائح المختلفة فى المجتمع إلى الاندفاع نحو هذه الجامعات ذات الدراسة طويلة الأجل من أجل الحصول على شهادات الليسانس أو البكالوريوس، والماجستير والدكتوراه، وقد أدى هذا - فى نفس الوقت - إلى إهمال الدراسة فى المعاهد الفنية ذات السنتين أو الثلاث سنوات بعد الدراسة الثانوية، التى تعد خريجيها لسوق العمل فى الحرف والمهن التى يتطلبها سوق العمل، فقل شأنها، وتدهور مستواها، ولم يلجأ إليها إلا من ضاقت به سبل الوصول إلى الجامعات ذات الشهادات[٤].

وقد أدى الاعتماد على نظريات ومنهجيات غربية وجاهزة إلى عدم بذل الجهد فى عمل تكوين فكرى فلسفى تنظيرى يستوعب الواقع العربى وخصائصه وآماله المستقبلية، ويقيم على أساسه بنية جامعية، تتكامل فيها العوامل الفلسفية والثقافية والاجتماعية مع العوامل التاريخية والجغرافية والاقتصادية، ويتعانق فيها الماضى مع الحاضر والمستقبل.

---

(١) انظر فى تفاصيل هذا الموضوع. ملكة أبيض «أنماط التعليم العالى» مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، بجامعة القاهرة، المجلد الأول، يوليو ١٩٩٣، ص٣٥-٣٦.

وانظر أيضا: حسان محمد حسان: «نظرة جديدة لازدواجية التعليم العالى العربى» فى التعليم العالى العربى وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، مجلد وقائع المؤتمر العلمى الثانى، كلية التربية، جامعة الكويت، ١٩٩٤، ص١٢١-١٢٦.

(٢) انظر نبيل نوفل: تأملات فى فلسفة التعليم الجامعى، المؤتمر التربوى الثانى، كلية التربية جامعة البحرين، مايو ١٩٩١م.

(٣) ف. فان. فوغ نماذج التسيير والحكم فى التعليم العالى، منظمة اليونسكو، ١٩٩٣، ص٤٣.

(4) Report on the State of Education in Africa, Unesco, 1997, P. 225.

الحاجة إلى فلسفة تربوية واضحة

إن الحقيقة الغائبة فى وضح النهـار هى أننا فى حاجة إلى فلسفة تربوية واضحة. فالفلسفة الواضـحة هى «الرأس الغائبة» عن الجسد التـربوى العربى. ولست فى حاجة إلى التدليل على أهمية هذه القضية، فالرسالة واضحة لا تحتاج إلى دليل.

وليس يصح فى الأفهام شىء إذا احتـــاج النهار إلى دليل

فرأس المشكلات التى طال الحديث عنها، واشتدت الحـاجة إلى مخرج منها يوما بعد يوم، «اضطراب الـدماغ المغذى للعـملية التربـوية بكاملها»، ونعنى بذلك الفلسـفة التـربـوية، التـــى تستـقى جذورهـا مـن الفـلسـفـة الاجتـمـاعـيـة الشـاملة للأمـة[١].

إن الفلسفة الاجتماعية هى: فى التحليل النهائى - تصور ما للألوهية، والكون، والإنسان، والحياة، ولطبيعة العلاقات والارتباطات بين هذه العناصر.

من هذا التصور الاجتـماعى الشامل تشتق الفلسفة التـربوية، التى توضح طبيعة المعرفة ومصادرها، وتوضح الطبيعة الإنسانية وطبيعة الإنسان الذى يريد المجتمع العربى بناءه، وتحدد وظيـفته، ومركـزه فى الكون، وغايته، وخـصائصه، وحاجـاته ومطالبه، وتوضح الكيفـيات التى ينبـغى أن يتعامل بهـا مع مفردات الـكون والبيئـة من حوله، وتوضح طبيعة الحياة، الدنيا والآخرة، وطبيعة النظم السـياسية والاقتصادية والاجتماعية التى ينبغى أن تسـود، وطبيعة القـيم الحاكمـة لمسيرة هذه النظم والمؤسسـات؛ كالعلم، والعدل، والحرية، والشورى، والديمقراطية، والوحدة، والإحسان فى العمل .. إلخ.

إن السـياسـة المطلوبة هنا للتـعليم العـالى في الوطن العـربى هى أن ينطلق هذا التعليم من التحـديد الدقيق للفلسفة التربوية المنشـودة، التى تنطلق بدورها من الفلسفة الاجتماعية الشاملة، وأن تنبثق من هذه الفلسفة التربوية مجموعة من الأهداف الواضحة للتعليم العالى، يتطور فى إطارها مـحتواه، وتخصصاته، ومنهجـيات تدريسه وتقويمه، مع الحفاظ على استقلاليته وحريته الأكاديمية[٢].

---

(١) تقرير مراجعة تطوير الاستراتيجية العربية، مرجع سابق، ص ٩٢.

(٢) حمود السـعدون، وليم عبيد «التـحديات العلمية والتكنولوجيـة ودور التعليم العالى فى مواجهـتها» فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الكويت، ١٩٩٤، ص١٠٦.

إن الأهداف التربوية الموجـودة فعلا للتعليم العـالى فى الوطن العربى، لا تشكو فقط من عدم استنادها إلى فلسفة تربوية واجتماعية واضحة، بل تشكو أيضًا من عزلتها عما يجرى فى واقع العملية التربوية. «وكثيرا ما تغدو مرجعا نظريا، يرجع إليه أحيانا، وقلما تترجم إلى أهداف تفصيلية فى المناهج والخطط التربوية وسواها، وهكذا يبتعد فى خاتمة المطاف مـا يجرى فى غرفـة الصف عمـا وضع فى التربية من أهداف كـبرى . . وتبرز بذلك ظاهرة تسـود النظام التربوى العربى . . وهى أن يغدو النظام الـتربوى غاية فى ذاته، هدفه تسيير نفسه، بدلا من أن تكـون غايته الإسهام فى بناء المجتمع ككل من خلال أهداف محددة»[1].

الأهداف العامة للتعليم

لقد أجمع مـعظم المحللين إلى أن التعليم هو المخرج الطبـيعى والأساسى للدول الناميـة، ومنها أقطار الوطن الـعربى، وأنه السبـيل إلى الهروب من مـصيدة الـتخلف العلمى والثقافى والانطلاق إلى التنمية الشاملة.

يؤكد علماء المستقبليات أن عالم المستـقبل أكثر عقلانية وعلما، وأنه على التعليم العالى أن يواجه متغيرات تكنولوجـيا المعلومات والاتصالات، وأن يخرج القادرين على اختـيار المعـارف وإعادة صيـاغتـها، وابتكار أفكار جـديدة وأشياء جـديدة، وأن يطوع تكنولوجيا المعلومات فى الابتكار والإبداع.

ويؤكد تقرير اليونسكو «التعلم، ذلـك الكنز الكامن» على مجموعة من الأهداف الهامة للتعليم العـالى منها بالإضافة إلى تطوير المعرفة، والبـحث والتجديد، والتدريس والتدريب، والتربية المستمرة:

* تربية قادة الـفكر والسياسة ورؤساء الشـركات، والقادرين على إثراء الثقـافة وتطوير رؤية المجتمع للكون والإنسان والحياة.
* إصلاح التعليم وتجويده، وإعداد المعلمين وتدريبهم.
* أن يصير التعليم العالى مكانا للتعلم ومصدرا للمعرفة والتعلم المستمر.
* فهم التكنولوجيا الجديدة ومتطلباتها، ومتغيرات سوق العمل.

(١) تقرير مراجعة تطوير الاستراتيجية العربية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ٩٤-٩٥.

* أن يمثل التعليم العالى المستودع الحى للتراث والثقافة، وخلق المجتمع المتعلم المعلم.
* أن يعمل التعليم العالى على سد الفجوة بين الشعوب والثقافات والحد من الهجرة من البلاد الفقيرة إلى البلاد الغنية.
* أن تعتبر الجامعات مكانا لتحسين التعاون الدولى وتنمية العلاقات والارتباطات بين الدول المتقدمة والدول النامية(١).

إننا فى عصر العولمة والكوكبة، العصر الذى يعتبر فيه التعلم كنزا كامنا .. عصر تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .. عصر تدفق المعلومات وتسارعها، نحتاج إلى تعليم عال يؤدى إلى تنوع البشر وتمايزهم وإقدارهم على تلقى المعلومات وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات.

وفى عصر تناقص الموارد من طاقات وخامات، نريد تعليما ينتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى صناعات جديدة، وصناعة معلومات وخدمات، ويعتمد على التكنولوجيا فى استنباط طاقات وخامات جديدة، تعليما ينتقل بالأمة من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة(٢).

انظر الشكل التوضيحى رقم (١)

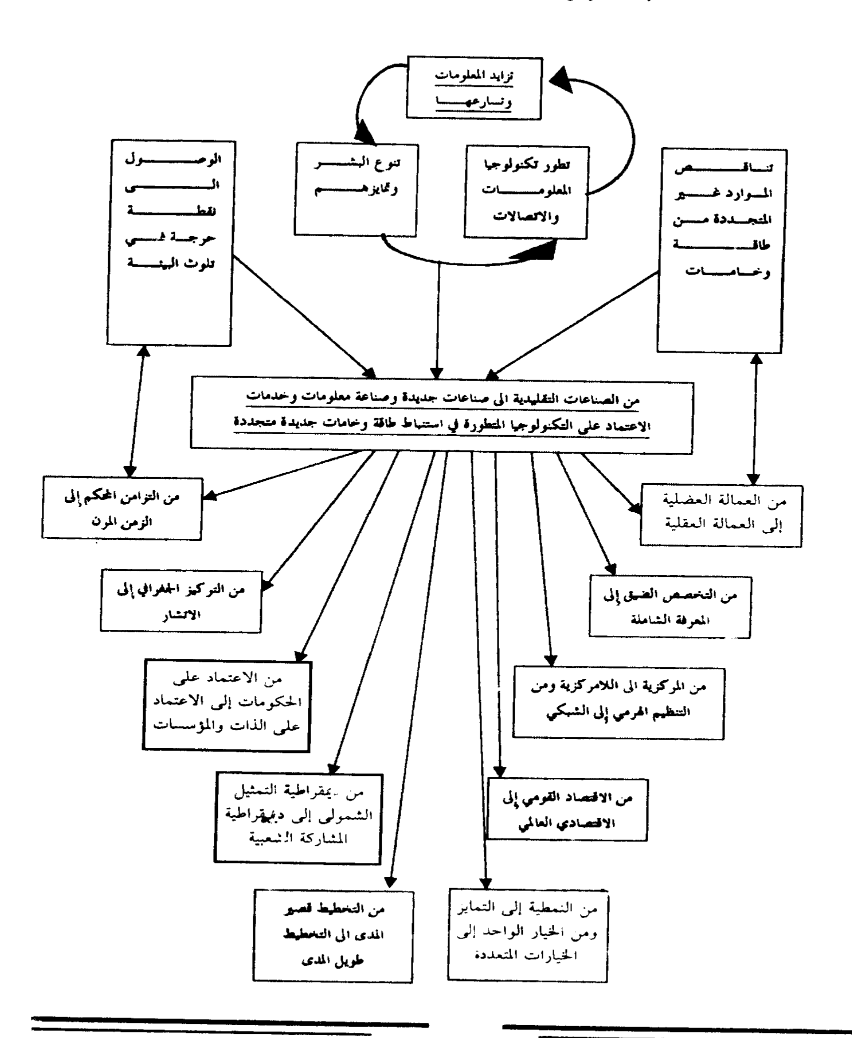
المصدر: تقرير: مستقبل التعليم فى الوطن العربى

(١) تقرير اليونسكو: «التعلم ذلك الكنز الكامن»، ترجمة الدكتور جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨، ص ١٦٤-١٧٣

(٢) سعد الدين إبراهيم (محرر) مسودة التقرير التلخيصى لمشروع مستقبل التعليم فى الوطن العربى: الكارثة أو الأمل، منتدى الفكر العربى، عمان، مارس ١٩٩٠، ص٥٥.

شكل توضيحى رقم (١)

شبكة مؤثرات الثورة التكنولوچية الثالثة



نريد تعليما يبنى - قبل كل شىء - عقيدة الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية، ويرسخ قيم العلم، والحرية، والوحدة، والإحسان فى العمل، ويقيم مشاعر العدل والسلام فى عقول البشر.

فى زمن التلوث الفكرى والسمعى والبصرى والمائى والهوائى، نريد تعليما يبنى قناعات التغير من الجمود إلى المرونة، ومن التمركز الجغرافى إلى الانتشار، ومن الاعتماد على الحكومات إلى الاعتماد على الذات والمؤسسات، ومن ديمقراطية التمثيل الشمولى إلى ديمقراطية المشاركة الشعبية، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الكلى الذى يعمل حسابا لكل عناصر الموقف أو النظام.

لقد أكد القرآن الكريم أن المعرفة أساس الحياة عندما بدأت رحلة آدم إلى الحياة على الأرض بالتعلم، وبدأت رسالة محمد ﷺ خاتم الرسل - بالقراءة، و الكتابة بالقلم. وتأكد هذا المعنى فى المقولة المشهورة: إن المعرفة قوة (Knowledge is Power)، ثم جاء تقرير اللجنة الدولية للتربية برئاسة جاك ديلور عام ١٩٩٦، ليؤكد أن الحياة فى القرن الواحد والعشرين ستعتمد على أربعة أعمدة هى:

تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم لتعيش، وتعلم لتعمل[١].

إن هذه الأنواع من التعلم حين تتم بفاعلية وكفاءة، كفيلة برعاية الكنز الكامن، والمواهب الإنسانية الخبيئة، وحسن تنميتها وتوظيفها لخير الفرد المجتمع والإنسانية.

إن التعليم الذى نريده هو التعليم الذى يأخذ أهدافه ومضايته من فلسفة التنمية الشاملة للنفس الإنسانية فى تكاملها وتفاعلها، وللمجتمع فى كلياته ونظمه الفرعية، وهو الذى يكون مرنا فى إدارته وتمويله وحركته، ويكون قادرا على حل إشكالية التناقضات بين ما هو مادى وما هو روحى، وما هو عالمى وما هو محلى وما هو عام وما هو فردى، وحل التوترات بين الأصالة والمعاصرة، وبين التنافس وتكافؤ الفرص، وبين التدفق المعرفى المتزايد، وقدرة الإنسان على الاختيار والانتقاء والاستيعاب والتطبيق.

إن التعليم أساس المعرفة، والمعرفة أساس القوة؛ لذلك جاء فى التقرير الأمريكى «أمة فى خطر» عام ١٩٨٣، أنه إذا أردت أن تنزع سلاح أمة فلتنزع سلاح تعليمها،

(١) جاك ديلور وآخرون: مرجع سابق، ص١٠١.

وإذا أرادت أمة أن تتدخل فى الشئون التعليميـة لأمة أخرى، فيجب أن يعتبر ذلك بمثابة إعلان الحرب عليها.

من هنا فإن الأمم العـارفة هى الأمم القوية، فلم تعـد قوة الأمم تقاس بمسـاحة أراضيها أو بما لديهـا من جيوش، أو بعدد سكانها، أو بما تملكه من ثروات طبـيعية .. ولكن بما تملكه من معـرفة متطورة، وتقانة متـقدمة، وثروة بشرية متـعلمة، قادرة على الإنتاج والإبداع وتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية الراقية .. لذلك كله نريد تعليما فى بلادنا يساعدنا على اكتشاف ذواتنا، وإحياء نهضتنا، لنكون مرة أخرى أمة متعلمة، ومعلمة لأبنائها وللآخرين.

نريد تعليما يقدرنا على إنتـاج التكنولوجيا الفائقة (High Teach) فى مجالاتها الرئيسـية، المتمـثلة فى تكنولوجيـا الإلكترونيات، والتكنولوجـيا النووية، وتكنولوجـيا الفضاء، والتكنولوجيا الحيوية[(١)].

إن الأمة القوية ليست هى التى تملك أدوات وأجهزة تكنولـوجية كثيرة ولا تعرف كيف تستخدمها بكفاءة!.

نريد تعليما يقـدرنا على مواجهة أزمـات عصر العولمة وثوراته الرئيسـية، الثورة الصناعية الثالـثة، وثورة التكتلات الاستراتيجيـة، وثورة الديمقراطية، وذلك عن طريق الانطلاق من فلسفة اجتماعية وتربوية واضـحة، وأهداف محددة، ومداخل ومنهجيات شاملة ومتكاملة، تعمل حسابات «للوجود» و «الحاجة» إلى جانب «الكفاءة» و«الفاعلية» و «الجدوى»[(٢)].

والخلاصة أن الاجتماع قد انعقد على أهمـية مجموعة من الأهداف الكبرى منها ما يلى[(٣)]:

١- غرس عقيدة الإيمان بالله ورسله، والقيم الروحية والإنسانية.

٢- غرس الاعتزاز بالعروبة والإسلام والأمة والوطن.

٣- تنمية الطاقات الجسمية، والطاقات الشعورية والوجدانية، والطاقات العقلية والتفكير المنهجى.

---

(١) حمدون السعدون ووليم عبيد، مرجع سابق، ص ١٠٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٠٠.

(٣) تفاصـيل ذلك فى على أحـمد مدكـور: الشجـرة التعليـمـيـة، مرجع سابق، ص ٢٠-٣٣. وفى تـقرير «مستقبل التعليم فى الوطن العربى»، مرجع سابق، ص ٤٢-٤٦.

٤- ترسيخ قيم المواطنة والمسئولية الاجتماعية.

٥- ترسيخ قيم الحرية والشورى والديمقراطية.

٦- ترسيخ أخلاقيات الفطرة السليمة للسلوكيات التكنولوجية، البيولوجية منها والحيوية والبيئية.

٧- ترسيخ قيم الثقافة العربية الإسلامية، عن طريق تصحيح تصور الإنسان العربى للألوهية والكون والإنسان والحياة.

٨- ترسيخ مفاهيم الإحسان فى العمل والإنتاج والإدارة والتسويق.

٩- إعداد الإنسان للمستقبل، وهذا يتطلب أن يكون مرنا قادرا على تطوير التكنولوجيا بما ينفع الناس، وعلى مواجهة التدفق المعرفى عن طريق القدرة على الاختيار منه وفق معايير علمية وموضوعية، وعلى إعادة صياغة المعرفة وفق نسق علمى ومنطقى، وعلى الاستخدام الأمثل للمعرفة من إنتاج الأفكار الجديدة والأشياء الجديدة، أى أنه لابد أن يكون قادرا على صنع المستقبل بالتخطيط والتنظيم والإبداع والابتكار، وحسن الإرسال والاستقبال.

١٠- الاهتمام باللغة العربية كمنهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال.

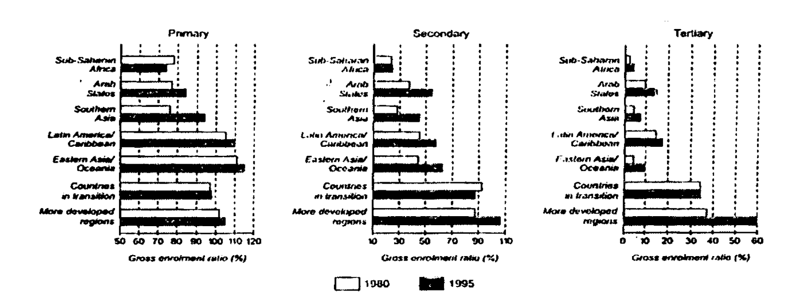
سياسة القبول فى التعليم العالى

يمثل التوسع الكمى فى التعليم العالى ظاهرة فى الربع الأخير من القرن العشرين. ويمكن ملاحظة هذا التوسع فى معدلات الالتحاق بالتعليم العالى فى جميع أنحاء العالم. ولكن المعدلات تختلف من منطقة إلى أخرى. فمعدل الالتحاق فى الدول العربية أعلى بقليل من المعدل فى الدول النامية، وأقل بكثير من معدلات الدول الصناعية.

لقد ارتفع عدد طلاب التعليم العالى فى الدول العربية من ٤ مليون طالب عام ١٩٧٠ إلى ١٨ مليون طالب عام ١٩٩١. كما ارتفعت نسبة الالتحاق فى البلاد العربية من ٤٪ من الفئة العمرية عام ١٩٧٠ إلى ١٢,٣٪ عام ١٩٩٠، والمتوقع أن تصل إلى ١٥,٧٪ عام ٢٠٠٠، فى حين أن معدل الالتحاق في الدول الصناعية قد ارتفع من ٢٤٪ عام ١٩٧٠، إلى حوالى ٤٠٪ فى نهاية عام ٢٠٠٠. وفى الدول النامية ارتفع

المعدل من ٥,٣٪ عام ١٩٧٠، إلى ٣,١٠٪ عام ١٩٩٠، والمتوقع أن يصل إلى حوالى ١٢,١٪ فى نهاية عام ٢٠٠٠[١].

جدول رقم (١)



المصدر: World Education Report, Unesco, 1998, P 27

كما بلغ عدد طلاب التعليم العالى فى بعض الأقطار العربية لكل (١٠٠,٠٠٠) مائة ألف من السكان عام ١٩٩٥ إلى ١١٢٦ فى الجزائر، و١٦٧٤ فى مصر، و١١٥٣ فى المغرب، و٢٢٤٧ فى الكويت، و٢٧١٢ فى لبنان، و١٤٢٢ فى قطر، و١٢٨٠ فى السعودية، و١٦٩٠ فى سوريا، و٤٩٣ فى الإمارات العربية المتحدة. بينما تصل الأرقام فى البلاد الصناعية إلى أضعاف ذلك؛ ففى الولايات المتحدة ٥٣٩٥، وفى إسرائيل ٣٥٩٨، وفى اليابان ٣١٣٩، وفى الدنمارك ٣٢٧٢، وفى فرنسا ٣٦١٧، وفى ألمانيا ٢٦٤٩، وفى إيطاليا ٣١٣٥، وفى إسبانيا ٣٨٥٨، وفى السويد ٢٨١٠[٢].

(١) حامد عمار: مقومات الحياة الجامعية حاضرا ومستقبلا، فى مؤتمر كلية التربية جامعة الكويت لقسم أصول التربية، عام ١٩٩٤، ص٣٥٦.

(2) World Education Report, Unesco, 1998, P. 148-151, Talle 8.

«والافتراض المنطقى والتاريخى والمقارن، يدعون إلى تقرير أنه كلما ازداد حجم المتعلمين الجامعيين فى السكان، كان ذلك أدعى إلى توافر قوة العمل المؤهلة لقيادة مختلفة النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وإلى تنامى الطاقة الإنتاجية فى المجتمع»[1].

وتمكن وراء عملية التوسع الكمى والنسبى فى معدلات الالتحاق بالتعليم العالى فى جميع أنحاء العالم - وإن كان ذلك يختلف من منطقة إلى أخرى - عوامل كثيرة ومتشابكة منها النمو السكانى، الذى شهد طفرات كبيرة فى السنوات الثلاثين الماضية فى العالم العربى والذى تنامى من ٩٠ مليونا عام ١٩٦٠، والذى يتوقع أن يكون قد وصل إلى حوالى ٢٧٠ مليونا عام ٢٠٠٠.

كما يعود التنامى فى معدلات الالتحاق بالتعليم العالى إلى التقدم الملموس فى توفير التعليم الابتدائى والثانوى، والذى يمكن مشاهدته بوضوح فى الجدول رقم (١) وإلى الإيمان بالقيمة المتعاظمة للاستثمار فى التعليم العالى، وإلى تنامى الوعى بأهمية الديمقراطية التى لا يتأتى تحقيقها إلا عن طريق التعليم العالى، الذى يعين أيضاً على التغيير الاجتماعى والسياسى والثقافى، ويزيل آثار الاستعمار ومخلفاته، ويقف سدا منيعا أمام استعمار العولمة الجديد.

لقد تنوعت طرائق القبول فى العالم العربى، فهناك الطريق الانتقائية التى تحرص على انتقاء الطلاب المتفوقين من الدراسة الثانوية، وهنا طريقة القبول المفتوح لكل من الناجحين فى الدراسة الثانوية. وبينما أطبقت الطريقة الأولى الخناق على الطلاب وحرمت شرائح كبيرة من الالتحاق بالتعليم العالى، فتحت الطريقة الثانية الباب على مصراعيه للقادرين ذهنيا، مما أحدث هدرا فى الموارد والطاقات كان من الممكن استغلالها بشكل أفضل.

إن القبول فى التعليم العالى فى الوطن العربى وفق نظام الدرجات التى يحصل عليها الطلاب من الدراسة الثانوية والاعتماد على هذا المعيار وحده قد أدى إلى تناقص الجودة الأكاديمية، كما أضر بتخصصات هامة كالرياضيات والفيزياء، والكيمياء والعلوم الحياتية والعلوم التربوية والإدارية، وعلوم الاقتصاد والحقوق والآداب، فضلاً عن ضعف هذا المعيار فى الكشف عن قدرات وإمكانيات الطلاب ونوع التخصصات الملائمة لكل منهم.

---

(١) حامد عمار، مرجع سابق، ص٣٥٨.

لقد أدى عدم تنوع البنى والأشكال فى التعليم العالى فى الوطن العربى إلى تدافع أعداد كبيرة من الطلاب إلى الجماعات، وهو الأمر الذى حول كثيرا من هذه الجماعات إلى بيئات متعددة التركيب، يصعب على أية سلطة جامعية، مهما كانت درجة كفاءتها فى السيطرة عليها، كما يصعب عليها إدارة العملية التعليمية فيها بكفاءة وفاعلية[١].

لابد من سياسة جديدة للالتحاق والقبول وتنوع البنى:

إن كل الحقائق التى ذكرت الآن تقودنا إلى ضرورة وضع سياسة جديدة للتعليم العالى فى الوطن العربى ثلاثية الأبعاد:

البعد الأول: جعل التعليم العالي مرنا ومتاحا للجميع بشتى الوسائل المناسبة على أساس القدرات العقلية والفردية[٢]. وفتح أبواب التعليم العالى لغير «الطلاب المألوفين» أى «للزبائن» الجدد من الكبار والراشدين الذين يعودون إلى التعليم العالى، أو يقضون فترة قصيرة من الدراسة فيه؛ يجددون خلالها إعدادهم، أو ينتقلون بالتناوب من مواقع عملهم إلى الجامعة أو العكس . . .، وهذا يعنى الربط الوثيق بين نظام التعليم العالى وبين التعليم غير النظامى[٣].

لقد تعلمنا من الآثار الإسلامية أن العلم يزكو بالإنفاق، وأن المعرفة هى السلعة الوحيدة التى تزداد وتزدهر بزيادة توزيعها. والاتجاه العالمى هو إفساح المجال لنسب أكبر من الراشدين للتعليم فى الجامعة أو المؤسسات المكافئة لها، بل والعودة بعد التخرج بأعداد أكبر للتعلم فى الجامعة، مع المحافظة على الجودة وضبط المستوى، ومع التنوع الشديد، والمرونة الكبيرة فى البرامج التى تقدم، وفى التنقل من البرنامج التعليمى إلى العمل، ومن العمل إلى التعليم.

البعد الثانى: لابد من إعادة النظر فى سياسة القبول الحالية لطلاب التعليم العالى، بحيث لا تقتصر على مجرد تنسيق درجات الطلاب الحاصلين على الشهادة

(1) Report on the State of Education in Africa. Unesco, Breda, September, 1995, P. 104.

(٢) عبد الله بوبطانة «سياسة التغيير والنمو فى مجال التعليم العالى، فى المجلة العربية للتعليم العالى، المنظمة العربى للثقافة والعلوم، تونس، العدد الأول، شعبان ١٤١٦هـ - ديسمبر ١٩٩٥م، ص١٦٦-١٦٧.

(٣) تقرير «مراجعة تطوير الاستراتيجية العربية»، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص١٥١.

الثانوية، بل لابد - بالإضافة إلى النجاح فى الدراسة الثانوية - من اختبار قبول تكميلى لكل جامعة أو كلية أو تخصص، وخاصة فى الأقسام العلمية أو المهنية المختلفة[1].

على أن يؤخذ فى الاعتبار أن يكون فى استطاعة خريج المدرسة الثانوية أن يتقدم للالتحاق بالكلية التى يريدها مباشرة أو بعد فترة زمنية محددة، بعد اختبار قدرات خاص.

وهذه المنهجية لا تمنع وجود معاهد فنية لمدة سنة أو سنتين أو ثلاث لتخريج العمال المهرة وكوادر الفنيين، ويستطيع خريجوها الالتحاق بالجامعة بعد عدة سنوات من العمل والخبرة المهنية، وبذلك يجمع الخريجون هنا بين الخبرة المهنية والخبرة الأكاديمية، ويتسع رصيدهم الثقافى مع خبراتهم العملية. والقاعدة هنا أن كل إنسان من حقه أن يلتحق بالبرامج والمجالات فى التعليم العالى التى تطور معارفه ومهاراته وكفاءاته فى العمل والإنتاج على أن يكون توزيع المتقدمين لهذه البرامج بعد التأكد من أن قدراتهم وميولهم تتناسب ونوعية الدراسة المختارة. وأن يستبعد العامل المادى كمعيار للانتقاء؛ لأنه يؤدى إلى انتقاء أصحاب الدخول والثروة أكثر مما يؤدى إلى انتقاء أصحاب الاستعدادات التعليمية، وبالتالى فهو يزيد من الهدر. لابد من مراعاة حاجات ومطالب التنمية الاجتماعية الشاملة وحاجات سوق العمل وأنواع المعارف والمهارات المطلوبة.

البعد الثالث: تنويع البنى والأشكال للتعليم العالى: إن السياسة المطلوبة للتنويع الكمى فى التعليم العالى، وتغيير سياسة القبول فى البعدين السابقين لن يكتب لهما النجاح غالبا دون تعزيز بحلول إضافية كتنويع البنى والأشكال للتعليم العالى، وإقامة أشكال غير تقليدية. كالتعليم المفتوح، والتعليم من بعد، والجامعات التقانية للتعليم المفتوح والجامعات الخاصة بعلوم البحار والمحيطات، وعلوم البيئة، وعلوم الطاقة، والصحراء، والسكان .. إلخ.

لابد من سياسة جديدة تحدث تغييرات عميقة فى البنى والأشكال المؤسسية للتعليم العالى لاستيعاب الطلب الاجتماعى المتزايد للتعليم العالى، وإرضاء الحاجات المتنوعة للزبائن الجدد، وتشجيع الوعى المتنامى بضرورة توخى منهجيات وأساليب جامعية جديدة فى التعليم والتدريب والبحث. إن التقدم السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة وتزايد قابليتها للتطبيق على شتى وظائف التعليم العالى واحتياجات

(١) على أحمد مدكور: الشجرة التعليمية، مرجع سابق، ص ٤٧-٤٩.

سوق العمل المتغيرة باستمرار، قد حتم على مؤسسات التعليم العالى توفير التدريب فى مجالات مهنية وتقنية وإدارية جديدة، وفى سياقات جديدة، وتخصصات جديدة.

إن زيادة معدلات الالتحاق بالتعليم العالى التى وصلت إلى حوالى ٦٠٪ تقريبا من الفئة العمرية فى أمريكا وكندا، وإلى ٤٠٪ تقريبا فى البلاد الأخرى المتقدمة صناعيا، لم تحدث إلا نتيجة لتنويع البنى والأشكال للتعليم العالى، والاستثمار لحساب التعليم العالى، وليس على حسابه، والربط بين مؤسسات الإنتاج ومؤسسات التعليم العالى فى البحث والتعليم والتدريب.

وتنوع البنى والأشكال للتعليم العالى لابد أن يتم بالتكامل مع هيكلية جديدة للمنظومة التعليمية، والمنظومة التعليمية المقترحة هى «الشجرة التعليمية» وليس «السلم التعليمى»[1].

فالمنظومة التعليمية الجيدة كالشجرة النامية المثمرة، وليس كالسلم الجاف الميت ذى الأطراف المنتهية. تربتها فلسفة أو تصور متكامل للكون والإنسان والحياة، تصور يكون مناسبا لشخصيتنا ويحفظ لنا خصائص تميزنا، كأمة عريقة، غير قابلة للتغريب أو الاستلاب أو الذوبان فى عصر العولمة أو غيره من العصور.

أما جزع الشجرة الممتدة جذوره فى أعماق هذه التربة، فهو تعليم أساسى وإلزامى؛ يمتد من بداية المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية، يمر منه جميع التلاميذ، ويستوعب جميع الملزمين. والمرحلة الثانوية فى هذا الجزع موحدة وشاملة، وتتكامل فيها العلوم الإنسانية والفنية والاجتماعية مع العلوم الأساسية والتكنولوجية والتطبيقية.

أما فروع الشجرة وأغصانها الممتدة بلا نهايات طرفية، فهى تعليم عال، ممتد بلا نهاية، تعليم متعدد ومتنوع فى أشكاله وبناه، تعليم متشابك ومتفاعل كفروع

(١) صدر هذا المفهوم لأول مرة - حسب علم الباحث - عام ١٩٩٠، من منتدى الفكر العربى بعمان. وكان أول تطبيق للمفهوم فى التقرير الصادر عن المنتدى تحت عنوان «تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين: الكارثة أو الأمل» فى مايو ١٩٩٠، وقد قام الدكتور على أحمد مدكور بمحاولة ثانية لتطبيق المفهوم فى بحث لاتحاد الجامعات العربية فى صنعاء، فى مارس ١٩٩٦، بعنوان «العولمة والنوعية فى التعليم». وفى محاولة ثالثة فى بحث ألقى فى المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية - جامعة السلطان قابوس بعنوان «التعليم العربى فى عصر العولمة والكوكبة» فى ديسمبر عام ١٩٩٧، ثم جاءت المحاولة الثالثة - الأكثر نضجا - لنفس الباحث فى كتيب صدر عن دار الفكر العربى بالقاهرة عام ١٩٩٩ تحت عنوان «الشجرة التعليمية».

الشجرة وأغصانها، يمكن الدخول إليه والخروج منه فى نقاط عبور كثيرة ومتنوعة.

أما ثمار هذه الشجرة، فهى مواطن مرن، ومثقف، قادر على قراءة الدنيا من حوله، وقادر على مواجهة متغيرات العولمة، وعلى التكيف مع ما هو جديد ومفيد منها، وهى كوادر فنية وعلمية متخصصة ومتميزة، يقود أفرادها حركة الحياة وحركة التغير فى مجراها الصاعد نحو التنمية الشاملة(١).

سياسة تمديد الجزء المعرفى المشترك:

تعتمد الثورة التقانية الثالثة على المعرفة المتقدمة، وعلى التنظيم السريع والمستمر لكم المعرفة الهائل المتنامى فى تدفقه، والذى يتطلب ضرورة الاستخدام الأمثل للمعرفة الداهمة. ومن أهم النتائج المترتبة على هذا ما يلى:

- **سرعة التغير الاجتماعى**، وتعرض القيم والمعايير والنظم والمؤسسات للتغير والتحول. وهذا يقتضى أن يكون الأفراد والجماعات جاهزة للتغير، وقادرة على تكييفه والتكيف معه وإلا دهمها التغير. كما يتطلب القدرة على التفكير وتنظيم المعرفة المتدفقة باستمرار ونقدها وتقويمها. وهذه أمور لا يمكن الحصول عليها بدون تعليم عال ودرجة كبيرة من الكفاءة.

- **انهيار الحدود القومية والسياسية والثقافية والحضارية** أمام وسائل الاتصالات السريعة التى تعبر الحدود والسدود برسائلها ومضامينها بلا قيود. والحماية الحقيقية والوحيدة فى هذه الحالة هى أن تقوم المؤسسات التربوية وعلى رأسها التعليم العالى بالحفاظ على شخصية الأمة، عن طريق توعيتها بثقافتها وفلسفتها، ورؤيتها الشاملة للكون والإنسان والحياة.

- **تغير قوى الإنتاج وعلاقاته**، فبهذه الثورة التقانية ينتهى التمييز التقليدى بين العمل اليدوى والعمل العقلى والعمل الإدارى، كما ينتهى التمييز بين الإنتاج والتسويق والتجارة والخدمات، فالإنسان الفاعل هو الإنسان متعدد المهارات، والقادر على التعلم الدائم، والقابل للتدريب والتأهيل، والمقبل عليهما عدة مرات فى حياته(٢).

---

(١) انظر تفصيل ذلك فى على أحمد مدكور، الشجرة التعليمية، مرجع سابق، ص٣٤ وما بعدها.

(٢) مسودة تقرير «تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين» مرجع سابق، ص١٤، ١٥.

- **انتهاء التنظيم التقليدى للمعـرفة وفقا للفروع المختلفة**؛ فالعمالة الثابتة ليست القاعدة فى سـوق العمل. إن قوى الدفع فى سوق العمل هى الحـركة والمرونة والقدرة على التكيف والتنوع. والمعنى الواضح لهذا التغـيير هو أن المعرفة العامة المستـعرضة قد أصبحت تحتل نفس أهمية النوعيات الخاصة من المعرفة. وأن التدريب المستمر قد أصبح أكثر أهمـية من أى وقت مضى، وأن التمييـز بين عالم التربية وعالم الإنتـاج قد أصبح أقل وضوحا وأصـعب تحققا، وأن كل ذلك لابد أن ينعكس على مناهـج وبرامج تنمية الموارد البشرية فى الجامعات والتعليم العالى.

- **ضرورة تغـيير الـنمط التنظيمى التـقليدى** السائد اليوم فى التـعليم العالى فى الوطن العربى. إن المطالب الملحة عـالميا اليوم تستدعى أن يصل الطلاب إلى مـستويات جديدة فى التعليم كقاعدة أساسية، على أن يتم دراسة بقية التخصصات بعد ذلك؛ لأن الحاجة أصبحت ترمى إلى اكتساب مجموعة أساسية من المعارف للجميع، بحيث تصبح أساسا ثابتا للتعليم مدى الحياة[١].

- **أهمية الإعـداد العلمى العام والمكين فى مرحلة التـعليم العالى الأولى يعنى** - أيضا الأخذ بمفهوم «الاختصاص متعدد الأوجه»[٢] ففى ضوء تغير بنية المهن والأعمال بوجه خاص، يجب أن يلم الطلاب الذين ينتسبون إلى الدراسات العلمية والتقانية إلماما كافيا بالعلوم الاجـتماعية والإنسانية، كمـا يجب أن يلم الطلاب الذين يدرسون علوما إنسانية واجتماعـية إلماما كافيا بالمواد العلمية، ولا سيمـا الرياضيات وعلوم الأحياء. إن ذلك يتطلب من السياسة الجديدة للتعليم العالى أن تتخذ من الاستراتيجيات والخطط ما يوفر المرونة والتنوع فى فروع الدراسات، والاتجاه بعد ذلك شيئا فشيئا نحو اختصاصات متعددة، ودراسات متنوعة، ذات أهداف مترابطة.

- **سيادة القناعة بالحاجة الشديدة لبشر مـؤهلين عقليا ومهاريا ومعلوماتيا لإنشاء** المبادرات واتخـاذ القرارات فى ضوء مـا يتاح لهم من معـارف أساسيـة، كأهم مطلب لضمان توسـيع الاختيارات أمـام التنمية الشاملة. وهذا لا يتـأتى إلا من خلال المناهج الشاملة التى تتكامل فيها المعارف والتـخصصات، التى تؤدى بالضرورة إلى مرونة الفكر

---

(١) اليونسكو: «مـستقبليات» مجلة فصـلية للتربية المـقارنة، العدد ١٠١، مكتب التـربية الدولى، جنيف، المجلد ٢٧، مارس ١٩٩٧، ص ١٤، ٢٤.

(٢) تقرير «مراجعة تطوير الاستراتيجية العربية»، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ١٤٢، ١٤٣، ١٤٨.

وحيوية السلوك، وإلى التعرف على عناصر للإنتاج لم تكن منظورة، وتقلل من عوامل الفشل المحتملة[1].

لقد بدأت بعض بلدان العالم المتقدم صناعيا فى تطبيق هذه السياسة، فالسويد - على سبيل المثال - قد صممت إطارا إداريا وتنظيميا جديدا يضم كل كليات الجامعة، ومعاهد التعليم العالى ومراكز البحوث تحت مؤسسة واحدة للتعليم العالى، يطلق عليها النظام الموحد، وأدخلت فيها مجموعة من المساقات توازى قطاعات العمل المختلفة، منها: الفنى، الإدارى، والاقتصاد، والخدمات الاجتماعية، والطب، والتدريس، والثقافة والمعلومات .. إلخ. وهذا النظام يعطى الحق لكل بالغ أن يلتحق ببعض البرامج والمساقات فى التعليم العالى، فى أى وقت، وبذلك ربطت بين التعليم العالى والتعليم غير النظامى. وبذلك فالسويد تمتلك واحدا من أفضل النظم فى العالم لتعليم الكبار، والتعليم المستمر، والتعليم مدى الحياة.

ولقد بدأت ألمانيا تجربة الجامعة الشاملة ١٩٧٢ عن طريق دمج طلاب ينتمون إلى كليات وجامعات مختلفة فى هذه الجامعة الشاملة، التى تتكامل فيها العلوم الأكاديمية والمواد المهنية، كما ضمت برامج بالغة التنوع شديدة التمايز كانت من قبل متناثرة على عدد من الكليات والمعاهد العليا والجامعات التكنولوجية. والإعداد فى هذه الجامعة على مرحلتين:

الأولى: مرحلة الإعداد العام والجزع المشترك، ومدته سنتان، تليها امتحان مفاضلة يتوجه بعدها الطلاب **إلى المرحلة الثانية** وهى مرحلة التخصص أو التخصصات المناسبة لكل منهم بناء على نتائج الاختبار.

إن ذلك ليس دعوة إلى نقل تجارب الآخرين فى بلادنا العربية، دون بحوث ودراسات دقيقة للأطر المرجعية والفلسفية الذى ينشأ فيها كل نظام. إن النقل نسخ ونسيان للمثالب والعيوب الناجمة عن التطبيق، وتركيز على المزايا التى وردت فى الوثائق والقوانين والسياسات[2]. ولكن الدعوة التى نريد توجيهها هنا هى ضرورة إعادة

(١) على نصار «الدراسات المستقبلية: المفهوم والأساليب والممارسات» فى المجلة العربية للتربية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص٣١.
(٢) حسان محمد حسان، مرجع سابق، ص ١٣٩-١٤٣.

النظر فى سياسات التعليم العالى لدينا فى ضوء متغيرات العصر، وفى ضوء المرجعية الفلسفية والتربوية الخاصة بنا[١].

سياسة جديدة لمحتوى التعليم العالى

خلال العقدين الأول والثانى من هذا القرن الحادى والعشرين سوف تتحكم القوى العظمى الحالية (الولايات المتحدة وأوربا الغربية واليابان)، والصاعدة (الصين والهند وباكستان والبرازيل، وكتلة جنوب شرق آسيا) فى النظام العالمى.

وسيكون معيار القوة الأساسى «المعلومات، والتكنولوجيا الفائقة، بالإضافة إلى حجم السكان، والمساحة والموارد.

فى هذا السياق العالمى ستعيش الأمة العربية، إما مستقلة أو تابعة، إما أن تصنع مستقبلها بنفسها، وإما أن يصنع الآخرون لها المستقبل الذى يرضونه.

إن السياسة الحالية فى كثير من المجتمعات العربية تعمل فى اتجاه تبعية تقانية شبه كاملة، تسهم فى القضاء على الكفايات القليلة نسبيا المتوفرة لديها. فالعالم العربى يعتمد بشكل أساسى على الدول الصناعية المتقدمة فى مجالات العلوم والتكنولوجيا. ويترتب على ذلك قلة الاهتمام بالعلوم الأساسية والحصول على النتائج العلمية الجاهزة، ومن ثم العجز الموجود من العلميين المؤهلين الذين يمكن الاسترشاد بآرائهم فى حل المشكلات العلمية التى تنشأ عن تطبيق المعرفة العلمية في مجالات الإنتاج المتنوعة.

إن التعليم العالى هو القادر على بناء القدرات العلمية والتكنولوجية، وخاصة عن طريق العلوم الأساسية المتقدمة، وعلى بناء المبدعين والباحثين والفنيين المهرة، والكوادر الفنية المتميزة واللازمة لخلق قاعدة تكنولوجية عربية، والإسهام فى غرس القيم التى تؤكد الاعتماد على الذات.

إن التكاليف والتضحيات التى سببها الاعتماد المغالى فيه على الخارج فى مجال التكنولوجيا والمعرفة العلمية التى تقدم فى مناهج التعليم العالى فى الوطن العربى، قد أدى إلى إخفاق التعليم فى غرس قيم الاعتماد على الذات، وعلى العكس كرس الشعور بالدونية، وضعف الثقة فى القدرات الذاتية، وعدم الحماس لتطويع التكنولوجيا الأجنبية، أو التفكير فى خلق بدائل تكنولوجية عربية[٢].

(١) انظر مزيد من التفصيل فى: على أحمد مدكور، الشجرة التعليمية، مرجع سابق، ص ٤٩-٥٢.
(٢) محيا زيتون، مرجع سابق، ص ٨٨، ٨٩.

إن نقل المعارف فى مناهج التعليم العالى عن الآخرين بعيدة عن سياقها التاريخى والاقتصادى والاجتماعى الذى أوجدها وأعطاها وظائفها، قد جعل هذه المعارف غير قابلة للاستخدام الوظيفى محليا، ولا تصلح سوى للامتحانات.

وقد أدى النقل المتواتر عبر الأجيال، وعدم قدرة الأساتذة على تجديد معارفهم أو عدم رغبتهم، إلى تقادم المعلومات المتوفرة، ودخولها إلى تاريخ العلم.

وقد أدى هذا إلى عدم كفاءة الخريجين، وعدم قدرتهم على التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة في مواقع العمل والإنتاج(١).

إن الحد الأدنى للبقاء والحفاظ على الذات والمشاركة فى صنع المستقبل الآن، يتطلب أن يكون ٥٠٪ من سكان الوطن العربى من غير الأميين، ونسبة الحاصلين على التعليم الثانوى منهم حوالى ٥٠٪،ونسبة الحاصلين على تعليم عال حوالى ٣٠٪، وهذا هو الحد الفاصل بين الأمل والكارثة(٢).

إن التغيرات التكنولوجية والاقتصادية الكبيرة أدت إلى وجود اقتصاد عالمى جديد، يتسم بالعالمية والسرعة العالية، ومحكوم بالمعرفة والانضباط. وعلى الدول العربية أن تواجه هذا التحدى فى مجال القدرة التنافسية، عن طريق سرعة التحرك، والعمل عن طريق الشبكات، واكتساب المعرفة، وإدارة الإنتاج بهدف تحقيق الجودة ورفع الإنتاجية والمرونة وسرعة التكيف.

وعلى التعليم العالى أن يزود الأفراد بالمعارف والمهارات المتقدمة، اللازمة للعمل فى الحكومة أو فى الأعمال الحركة أو الصناعة أو المجالات المهنية. بل عليها أيضًا أن تزود الطلاب بالفرص التى تمكنهم من إنتاج أنواع من المعارف الجديدة من خلال البحث العلمى، وأن تعمل مؤسسات التعليم العالى كقنوات لاكتساب، ونقل، وتطويع، ونشر المعرفة المتولدة فى جميع أنحاء العالم، وأن تدخل فى برامجها ومناهجها أنواعا جديدة من المساقات والتخصصات فى العلوم والرياضيات وتكنولوجيا المعلومات، وإدارة التكنولوجيا، وتأسيس أواصر جديدة للتعاون بين الجامعات والمؤسسات الصناعية والزراعية والخدمية(٣).

---

(١) مصطفى حجازى: صورة طالب التعليم العالى المناسبة لمواجهة تحديات مطلع القرن: إعداد الطالب الجامعى من أجل شراكة عالمية مستقبلية، فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الكويت، مرجع سابق، ص ٤٥٤.

(٢) محمد نبيل نوفل: رؤى المستقبل المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشرين، مرجع سابق، ص ١٩٠.

(٣) مجلة مستقبليات، مرجع سابق، ص ٤٠-٤٣.

إن محتوى التعليم يجب أن يتمركز حول الممارسة العملية، وتحليل المشكلات الاجتماعية، وإنتاج مصادر تعلم جديدة، وبناء أفراد قادرين على خلق فرص عمل جديدة. لابد أن يتبنى المحتوى التعليمي فى التعليم العالى مساقات مناسبة عن البيئة السياسية والاجتماعية والطبيعية المحيطة، ولابد من وضع برامج للتدريب على العلاقات الإنسانية، والتواصل الفعال[1].

إنه لا تقدم للعالم العربى إذا لم يصمم محتوى التعليم العالى لإنتاج التكنولوجيا المتقدمة. ولكن على العالم العربى أيضاً أن يعلم أبناءه أن يبحثوا عن مشروعات تلائمه؛ مشروعات أكثر إنسانية، وأقل ضررا للبيئة، وعليها أن تدرك أن التكنولوجيا المتقدمة لا توفر السعادة بدون قيم إيمانية.

سياسة لربط التعليم العالى بمؤسسات الإنتاج

لقد ترتب على ثورة المعلومات التى تقودها التكنولوجيا الفائقة زيادة فى الإنتاجية، وزيادة فى الوظائف ذات المهارات العالية فى مجال الخدمات وصناعة المعلومات للوصول إلى تكنولوجيا أكثر حداثة. كما ترتب على هذا البعد عن الصناعات ذات الكثافة العمالية العالية، والاتجاه نحو الصناعات التى تعتمد أساسا على تدفق المعلومات وتوفير الخدمات التى تتطلب كفاءات عقلية متميزة.

وقد ترتب على هذه الطبيعة الجديدة في العمل أن اختلفت نوعية الموظفين الذين يجب أن يكونوا مؤهلين بتعليم عال، ومهارات كبيرة، وطموحات عالية، وإلمام بالتكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى القدرات التنظيمية والإدارية المتقدمة. لقد تغيرت أنماط العمل والإنتاج على النحو التالى:

- من عملية إنتاجية طويلة المدى، إلى عمليات إنتاج دائمة التطور.
- ومن تجزئة المهمات على العمال، إلى العمل فى المهمة كفريق.
- ومن مشاركة العامل فى جزء بسيط من العملية الإنتاجية، إلى تولى وحدة عمل كاملة.
- ومن اتخاذ القرارات على مستوى القمة، إلى اتخاذ القرارات فى موقع العمل عند الحاجة إليه.

(1) Unesco, Report on the State of Education in Africa, Op. Cit., P. 5.

- ومن الاكتفاء بمؤهلات بسيطة لدى العامل، إلى ضرورة التمتع بقدرات ومهارات خاصة.

- ومن التدريب قبل الخدمة، إلى التدريب المستمر.

- ومن الترقية وفقا للأقدمية، إلى الترقية وفقا للتميز والقدرات.

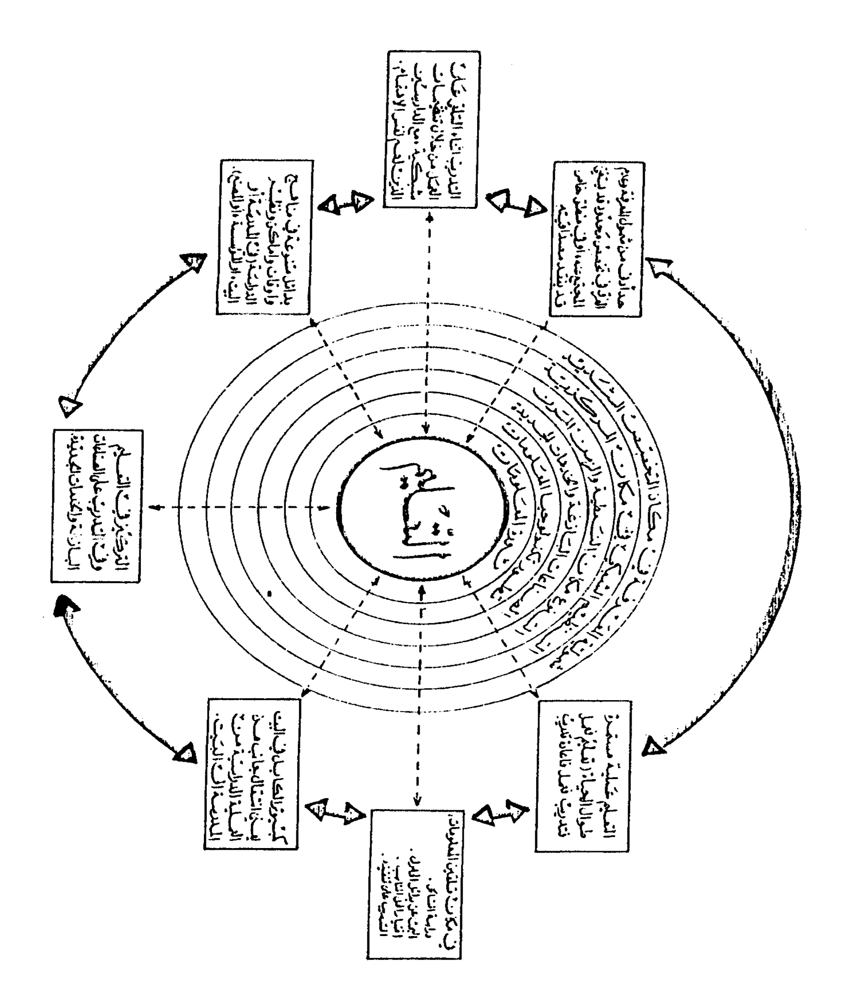
أما الحال فى العالم العربى فيقتضى ضرورة اللجوء إلى التعليم العالى لإحداث تغير يناسب أوضاعنا الحالية وطموحاتنا المستقبلية، فنحن بحاجة إلى تعليم عال يؤدى إلى تميز البشر لدينا وإقدارهم على تلقى المعلومات، وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج، وبناء العلاقات وينتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى صناعات جديدة، وصناعة معلومات وخدمات، تعليم يقدرنا على استخدام التكنولوجيا فى استنباط طاقات وخامات جديدة. تعليم ينتقل بالأمة من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة[1].

نريد تعليما يبنى - قبل كل شيء - عقيدة الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية، ويرسخ قيم العلم، والحرية، والوحدة، والإحسان فى العمل، ويقيم مشاعر العدل والسلام فى عقول البشر.

(انظر الشكل التوضيحى رقم ٢)

المصدر: تقرير تعليم الأمة العربية

(١) مسودة تقرير «تعليم الأمة العربية»، مرجع سابق، ص ٥٥.



شكل توضيحى رقم (٢)
التعليم فى شبكة مؤثرات الثورة التكنولوجية

فى زمن التلوث الفكرى والسمعى والبصرى والمائى والهوائى، نريد تعليما يبنى قناعات التغير من الجمود إلى المرونة، ومن التمركز الجغرافى إلى الانتشار، ومن الاعتماد على الحكومات إلى الاعتماد على الذات والمؤسسات، ومن ديمقراطية التمثيل الشمولى إلى ديمقراطية المشاركة الشعبية، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الكلى الذى يعمل حسابا لكل عناصر الموقف أوالنظام، ومن التأثير الغربى إلى الأسلوب العربى[1] ومن الإنتاج الذى يعلى من قيمة المادة على حساب الإنسان، إلى الإنتاج الذى لا يهدر إنسانية الإنسان مهما كانت الظروف.

نحن فى حاجة إلى تعليم عال ينتقل بسلام:

- من النمطية إلى التعدد والتنوع والمرونة والقدرة على التحليل والتركيب.
- ومن تعليم من أجل الإنتاج إلى تعليم من أجل المعرفة والإنتاج معا.
- ومن تعليم ينتقل بنا من عصر «الإنتاج الضخم للسلع المادية» إلى «عصر الإنتاج الضخم للمعرفة».
- وإلى تعليم يحول مصدر القوة من «الأموال فى يد القلة» إلى «المعرفة فى يد الكثرة»[2].

إن التعليم العالى الذى نحتاجه هو التعليم الذى يأخذ أهدافه ومضامينه من فلسفة التنمية الشاملة للنفس الإنسانية في تكاملها وتفاعلها، وللمجتمع فى كلياته ونظمه الفرعية، وهو الذى يكون مرنا فى إدارته وتمويله وحركته، ويكون قادرا على حل إشكالية التناقضات بين ما هو مادى وما هو روحى،وما هو عالمى وما هو محلى، وما هو عام وما هو فردى، وقادرا على حل التوترات بين الأصالة والمعاصرة، وبين التنافس وتكافؤ الفرص، وبين التدفق المعرفى المتزايد، وقدرة الإنسان على الاختيار والانتقاء، والاستيعاب والتطبيق[3]، وقادرا على التوفيق بين أن نتعلم لنكون، ونتعلم لنعرف، ونتعلم لنعيش، ونتعلم لنعمل.

إن هذا النوع من التعليم العالى حين يتم بفاعلية وكفاءة، كفيل برعاية الكنز الإنسانى الكامن، والمواهب الإنسانية الخبيئة، وحسن تنميتها، وتوظيفها لخير الفرد والمجتمع والإنسانية.

---

(١) انظر تفاصيل كثيرة فى:
Jhon Naisbitt, Megatrends, Ten New Directions Transforming our Lives, London, Future, 1984.
Jhon Naisbitt, Megatrends., Asia, London, Nicholas Brealy Pule, 1986.

(٢) انظر محمد نبيل نوفل «رؤى المستقبل»، مرجع سابق، ص ١٩٨-٢٠٢.

(٣) على أحمد مدكور: الشجرة التعليمية، مرجع سابق، ص ٩-١٢.

تكوين المهاد النفسى للاهتمام بالعلم والتقانة

هذه سياسة نحن فى أشد الحاجة إليها، وهى «تكوين المهاد النفسى اللازم لنشر الاهتمام بالعلم والتقانة، وتكوين روح الإبداع فيهما»[١].

هناك تغيرات أخرى مهمة فى مجال الاقتصاد لابد من أخذها فى الاعتبار، منها:

- ليس هناك دولة فى العالم - باستثناء الدول المعولمة - لها سيطرة على قيمة عملتها.
- معظم دول العالم لا تستطيع التحكم فى تدفق رؤوس الأموال منها وإليها.
- إن أى شيء يمكن أن يصنع فى أى مكان، ويباع فى كل مكان.
- معظم دول العالم لا تستطيع التحكم فيما تصنعه أو تشتريه.
- السيادة الوطنية التى كانت تفرض بالقوة العسكرية أصبحت قيدا غير مرغوب فيه على حرية الشركات عابرة القارات متعدية الحدود.
- لا تستطيع الحكومات الآن غلق حدودها لمواجهة الأمراض المعدية أو المخدرات أو الإرهاب.
- الإعلام والقطاع الخاص أصبح يتحكم فى نظم الدعاية فى العالم بصورة أكبر من أى نظام شمولى عرف عبر التاريخ[٢]!.

وهذا يتطلب من التعليم العالى مطالب كثيرة أهمها:

- الاتجاه نحو توحيد متطلبات التخصص المهنى، ومن ثم توحيد ما يقدم من مناهج على مستويات عالمية، والوصول إلى برامج موحدة.
- الاتفاق على تعريفات للمهن التى تقدم من أجلها برامج التعليم والتدريب فى التعليم العالى.
- الأخذ فى الاعتبار التغير التقانى الذى سوف يطرأ على سوق العمل.
- التخطيط لاحتياجاتنا فى ضوء التقانة العالمية المتغيرة والمتطورة، مع الحفاظ على التقانات الخاصة بنا.
- اختيار تطورنا التقانى وتقنياتنا الإنتاجية بما يلبى حاجاتنا الفعلية، وسمات اقتصادنا، وسمات ثقافتنا.

---

(١) تقرير: «مراجعة إستراتيجية تطوير التربية العربية ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ١٦٠.

(2) Nernda. M. J., Irwin, M.R., Corporate Networks, Privatization and State Sovereignty: Pending Issues for 1990s, Telecommunications Policy, Oxford, Uk, No. 13, P. 328-35.

- تشجيع التخصص فى مجالات الطاقة والاتصالات وعلوم الفضاء وعلوم البحار والعلوم الحيوية، والهندسة الوراثية، وعلوم المعلومات وتطبيقاتها فى الصحة والزراعة والتغذية .. إلخ.
- الأخذ بمفهوم الاختصاصات متعدد الوجوه، والدراسات المشتركة بين أكثر من اختصاص تحقيقا لمبدأ المرونة، وتيسيرا لانتقال القوى العاملة من مهنة لأخرى تبعا للحاجة.
- إلمام الطلاب الذين يدرسون الدراسة العلمية والتقانية إلماما كافيا بالدراسات الإنسانية والأدبية والفنية، والعكس بالعكس.
- التعاون الوثيق بين مؤسسات التعليم العالى ومؤسسات الإنتاج وسائر المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، وفتح أبواب التعليم العالى لهذه المؤسسات، وإشراكها فى التخطيط للتعليم العالى، وإشراك التعليم العالى فى توجيه نشاطها.
- اللجوء إلى التقنيات التربوية والاتصالية والمعرفية بأشكالها المتنوعة فى التعليم والإدارة، من أجل تحديث نظام التعليم العالى[1].
- الإسهام فى بناء المجتمع الواعى العارف، الذى يتمتع أبناؤه بمهارات اتصال فعالة، ومهارات استخدام الرياضيات والمنطق والتفكير الناقد، ومهارات استخدام الكمبيوتر وغيره من الأجهزة الحديثة. الضرورية للحياة - ومعرفة التاريخ الوطنى، ونظام الحكم فى المجتمع للتمكن من الحياة فى مجتمع ديمقراطى.
- فهم تاريخ العالم والشئون الدولية العامة، ومعرفة جغرافية العالم، ومعرفة لغة أجنبية.

- الالتزام بالمبادئ الأخلاقية، واحترام الآخرين، وتقديرهم، والنظر إلى الأمور من منظور دولى.

إن ارتفاع معدلات التعليم ونوعياته فى المراحل المختلفة، وارتفاع معدلات التدريب والتعليم المستمر يؤدى عادة إلى ارتفاع مستويات الأداء فى كل المجالات الاجتماعية، الصناعية والزراعية والتجارية والإدارية والخدمية والتسويقية .. إلخ، وهذا ما يمكن أن يسمى «عدوة المعرفة».

(١) تقرير «مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية»، مرجع سابق، ص١٥٠.

سياسة جديدة للاهتمام باللغة العربية وبالثقافة العربية الإسلامية

العلاقة قوية بين العولمة والثقافة. والعولمة ظاهرة استعمارية قديمة وحديثة. وعَولمة على وزن «فوعلة» وهذه الصيغة تحمل معنى الفوقية، والإكراه، وأحادية الاتجاه. وهى تقابل صيغة «تفاعل» التى توحى بالحوار وثنائية الاتجاه[1].

لقد كان هدف الاستعمار واحدا قديما وحديثا، وهو احتلال الأرض والعقل، أى الأرض والثقافة. كان ذلك يتم قديما عن طريق الجيوش غالبا. ويتم الآن عن طريق إذابة الثقافات الوطنية وإحلال النماذج الاجتماعية والمناهج التربوية الغربية محل الوطنية. تم ذلك فى أفريقيا وفى البلاد العربية عن طريق إزاحة الثقافات المحلية وإحلال الفرانكفونية الانجلوفونية محلها. وبعد الحرب العالمية الثانية أتت الولايات المتحدة الأمريكية لتستحوذ على النصيب الأكبر من الغنائم، وأصبح المعولَمين (بفتح اللام) فريسة للمعولِمين (بكسر اللام).

لقد ازدادت اليوم أهمية الثقافة فى نظر «المعولِمين (بكسر اللام)؛ فلم يعد الاستهداف الثقافى وسيلة إلى غاية، وإنما أصبح غاية فى ذاته». لقد ارتقت الثقافة من كونها وسيلة لتحقيق الغايات، لتكون هى الغاية ذاتها.

«وكان من الطبيعى أن تسعى القوى الرأسمالية التقليدية - وقد أدركت الاحتمالات الاقتصادية الهائلة للموارد الثقافية - إلى تحويل الثقافة إلى واحدة من أهم الصناعات الاستراتيجية التى تحكم موازين القوى عالميا، إن لم تكن أهمها على الإطلاق»[2].

إن الصراع الحضارى الذى يجتهد أطرافه فى تقديم تفسير للماضى، وتأويل للحاضر، وتشريع للمستقبل فى ضوء رؤى معينة للكون والإنسان والحياة، يستخدم الآن «الاختراق الثقافى»، الذى يستهدف الإرادة التى يتم بها التأويل والتفسير والتشريع؛ يستهدف العقل والنفس، يستهدف السيطرة على الإدراك، كوسيلة لإعادة تشكيل الوعى أو تزييفه[3]، لدى البلاد المعولمة.

(١) أحمد درويش: «تحديات الهوية العربية بين ثقافة العولمة وعولمة الثقافة»، مؤتمر جامعة السلطان قابوس عن «العولمة والثقافة»، أكتوبر ١٩٩٩م، ص٣.

(٢) نبيل على: صورة الثقافة والحضارة العربية الإسلامية فى الإنترنت، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس ١٩٩٩م، ص٢٣، فى المرجع السابق.

(٣) محمد عابد الجابرى: «التربية ومستقبل التحولات المجتمعية في الوطن العربى»، فى المجلة العربية للتربية، ١٩٩٧، مرجع سابق، ص ١٣٦-١٣٧.

لقد لجأ المعولِمون (بكسر اللام) فى عملية الاختراق الثقافى إلى ما يمكن أن يسمى «إغراء الفرض»؛ أى الفرض من خلال الإغراءات التى يسرتها التقانات الحديثة فى الاتصال. وتم ذلك بأسلوبين:

الأول: أسلوب اللجوء إلى «ثقافة الصورة» بدلا من «ثقافة الكلمة».

الثانى: أسلوب مخاطبة الجماهير العريضة بدلا من مخاطبة الصفوة، التى لا تقتنع إلا من خلال الحوار والنقاش.

أما الأسلوب الأول فيقوم على أساس أن «الصورة» هى المفتاح السحرى لفرض النظام للمعولمين؛ فالصورة لا تحتاج عادة إلى المصاحبة اللغوية كى تنفذ إلى المتلقى؛ فهى خطاب فعال؛ يمتلك سائر مقومات التأثير فى الإدراك والوعى لدى المستقبلين[1]. ولقد ساعدت تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والتكنولوجيا التربوية فى القيام بالدور المطلوب للصورة وإحلالها محل الكلمة، وترتب على ذلك ذوبان كثير من درجات التأمل أو التردد، أو محاولة الاقتناع عن طريق المناقشة بين المرسل والمستقبل!.

وأما الأسلوب الثانى فقد اعتمد على الأول؛ حيث بدأ الاختراق، عن طريق الصورة يتجه إلى الجماهير العريضة مباشرة، متجاوزا بذلك الصفوة القادرة على الانتقاء والاختيار، كما تتجاوز سلع وبضائع «الجات» حواجز الجمارك وقوانين البلاد، والمنتجات الوطنية.

وما دامت الرسالة موجهة للجماهير العريضة، فلا داعى للثقافة الرفيعة والآداب الجميلة والفنون الراقية؛ فهذه عناصر ثقافية باهظة التكاليف، وتركت أمريكا الأمر كله إلى هوليود، وإلى وكالات الإعلان لتقرر المنتجات الثقافية المناسبة للجماهير العريضة، فى بلاد العالم النامى! وقد تبين لهؤلاء أن رامبو ومادونا ومايكل جاكسون هم أصحاب القدح المعلى، وأن العناصر الثقافية الهابطة أكثر رواجا، وأوفر ربحا من عناصر الثقافة الراقية، التى تملك أمريكا والغرب منها الكثير دون شك[2].

هل لدى الوطن العربى إطار مرجعى ثقافى وحضارى؟ الإجابة التى لايختلف عليها أحد هى: نعم لديه. إذا كان ذلك كذلك، فلماذا لا يتمسك بوحدة المرجعية هذه التى تضفى الخصوصية الحضارية العربية الإسلامية على نظامه الثقافى والتربوى؟.

---

(١) عبد العزيز بلقزيز: العولمة والهوية الثقافية، مجلة المستقبل العربى، مارس ١٩٩٨، ص٩٥، نقلا عن أحمد درويش، مرجع سابق، ص٧.

(٢) بول سالم: الولايات المتحدة والعولمة، المستقبل، فبراير ١٩٩٨م، ص٨٧، فى المرجع السابق، ص٨.

والسؤال بشكل آخر هو: لماذا أخفقت الأقطار العربية ومعظم الأقطار الأفريقية فى حين نجحت نظيرتها فى شرق آسيا هذا النجاح الباهر؟.

الإجابة هى أن جنوب شرق آسيا قد تأثر - بنسب متفاوتة - بالنموذج اليابانى فى التنمية، ولقد كان اليابانيون واعين من البداية «بأن من الضرورى لبقائهم نفسه كأمة أن ينتحلوا الرياضيات الغربية والعلوم والتكنولوجيا، بينما يتجنبون الثقافة الغربية، والقيم الاجتماعية الغربية. ولقد أصروا بتكبر وتعال ثقافى متعمد على إعطاء الأولوية للغتهم وأدبهم وثقافتهم ودينهم، وحافظوا عليها على نحو غيور. وفى نفس الوقت، وبقدر من التواضع والحسم، سعوا إلى تقليد العلم الغربى والتكنولوجيا، وعملوا بعد ذلك على التفوق وتخطى الغرب[1] فيهما».

«أما بلاد العرب والأفارقة فلم تقم بمثل هذا الاختيار الواعى، بل تم إدخال نظم التعليم الغربية فى أقطارها، وتعمقت كثير من النخب المتعلمة فى الآداب والثقافات الغربية على حساب لغاتها وثقافاتها، بل إن النزعة الأنجلوفونية والفرانكفونية شوهت عن عمد اللغات الأفريقية وثقافاتها، واعتبرتها لغات مختلفة، ونفس المحاولات كانت وما تزال فى كثير من الأقطار العربية، وأصبح كثير من المثقفين يتبنون التصور الأمريكى والأوربى للكون والإنسان والحياة[2].

هناك إجماع لدى العلماء الموضوعيين أنه إذا كان على الدول العربية أن تقوم بإسهام أصيل فى صناعة المستقبل العالمى، فإنه يجب على أنظمة التربية فيها أن تضع الأساس لتعبئة الموارد الثقافية العربية. ولا يمكن ضمان ذلك إلا من خلال السياسات القائمة على المشاركة، التى تؤكد الهوية الثقافية من خلال استخدام اللغة العربية فى برامج التعليم والتدريب.

إن المنطق المقبول عالميا الآن هو أن التنمية الذاتية تحتم تشجيع الهوية الثقافية، إذ لا يمكن أن تقوم تنمية ذاتية على أنماط ثقافية وأساليب حياة مستمدة من ثقافة خارجية. وبالتالى فإن التعليم العالى العربى ينبغى أن يعمل على تشجيع الهوية الثقافية العربية الإسلامية. وهذه الهوية الثقافية سوف تساعد بدورها على نمو وتطوير السمات الثقافية العالمية بجزء عربى بحت.

---

(١) جاك ديلور: التعلم ذلك الكنز الكامن، مرجع سابق، ص٢٦٤، ٢٦٥.
(٢) المرجع السابق.

ولتحقيق هذه الغاية يجب أن يكون التعليم باللغة العربية لعدة أسباب:

الأول: أن استخدام اللغة العربية في التعليم يزيد من فعاليته؛ فمن المعلوم أن الإنسان يتعلم أفضل وأسرع باللغة التى يجيدها.

ثانيا: أن ذلك يشجع الهوية الثقافية وينمى المعانى والمفاهيم القومية والثقافية والحضارية التى تحكم منهج التفكير العربى الإسلامى الأصيل، وتبرز عناصر التميز فى الشخصية العربية المسلمة.

ثالثا: استخدام اللغة الوطنية يحدث نوعا من المصالحة الثقافية واللغوية بين مؤسسات التعليم العالى والمجتمع المحلى مما يؤدى إلى التفاعل بين الجماعة والمجتمع، وبين التربية والتنمية، وبين علية القوم وجماهير الشعب.

وها هو ذا المسئول عن التعليم الطبى فى منظمة الصحة العالمية يستنكر تعليم الطب بغير اللغة العربية، ويعتبر أن ذلك ظاهرة تخلف ليس لها أى مبرر، وتتنافى مع دعوة المنظمة إلى أن يكون التعليم الطبى باللغة القومية[١].

رابعا: تنمية قدرات المواطنين على الاختراع والابداع فى كل جوانب النشاط الإنسانى عامة، والنشاط التقانى خاصة. «إذ لابد فى خاتمة المطاف أن نجعل من الثورة العلمية التقانية ثورتنا الذاتية، المرتبطة بثقافتنا وحاجاتنا وهويتنا. وأنى للمفاهيم العلمية التقانية أن تستقر فى أذهاننا، وأن تصبح جزءا لا يتجزأ من كياننا العقلى والنفسى، وأن تحرك فينا بالتالى القدرة على الإبداع - إن لم نفقهها عن طريق لغتنا الأم، وإن لم ندمج معانيها بمنظومة التفكير والمشاعر، التى تخلقها فينا لغتنا؟»[٢].

إن التقصير فى حسن تعلم أبنائنا للغة العربية، واللجوء إلى التعلم بلغات أخرى على مستوى التعليم العالى «يعطل مفاتيح الفكر إلى حد كبير، ويضعف الرابطة العضوية بين أبناء الوطن العربى وبين حضارتهم العربية الإسلامية، ويعرض مشاعر الارتباط القومى للوهن - ما دامت اللغة أهم عناصر ذلك الارتباط قد أهملت - ويغلق أمام أبناء الأمة العربية باب التفاعل الحى الأصيل مع العلوم والتقانة الأجنبية، وكثيرا ما

---

(١) محمود أحمد السيد: إشكالية تعريب التعليم العالى، فى وقائع المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الكويت، مرجع سابق، ص٥٠.

(٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تقرير «مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ١٩٩٧»، مرجع سابق، ص١٤٨.

يوقع فى تبعية ذميمة، وفى انسلاخ أبناء الأمة العربية عن جلدتهم، وتعرضهم لشتى أنواع النهب التكنولوجى والاغتيال الثقافى، والعدوان السياسى والعسكرى بالتالى»[١].

«باختصار: لابد أن يعنى التعليم العالى عناية خاصة باللغة العربية، ويجعل من إتقانها وتطويرها وتمكينها من استيعاب مفاهيم الثورة العلمية التقانية - كما جاء فى استراتيجية تطوير التربية العربية - رأس أهدافه، تأكيدا لدورها فى تمكين أبناء الوطن العربى من جعل الثورة العلمية والتقانية جزءا لا يتجزأ من تفكيرهم، ومواقفهم، وترسيخا لمكانتها فى صون الكيان العربى، والحفاظ على وحدته، والاستمساك بهويته، والحيلولة دون استلاب ثقافته ودون ذوبانه بالتالى»[٢].

خامسا: ترسيخ الشعور بأن الثقافة ليست أداة أو وسيلة للتنمية فحسب بل هى منهج للتنمية وغاية للتنمية. لقد ازداد هذا الشعور فى هذا العصر الذى تفوق أخطار «التلوث الثقافى» فيه أخطار «التلوث البيئى». العصر الذى تغمر فيه متغيرات العولمة الإنسان، فلا يجد ملجأ سوى الاحتماء بجذوره العميقة، وتربته الثقافية الأصيلة. ولا عجب إذا رأينا رؤساء الولايات المتحدة وأوربا الغربية طوال العقود الأخيرة الماضية يؤكدون على أهمية «الثقافة القومية» وعلى «القيم الدائمة» التى لا ينتهى مفعولها بمرور الزمن[٣].

إن من الطبيعى ألا يكتمل دور الثقافة فى التنمية بصفة عامة، وفى التنمية التربوية بصفة خاصة إلا إذا عبئت الجهود من أجل العناية باللغة العربية، باعتبارها المقوم الأساسى للثقافة العربية الإسلامية، وباعتبارها منهجا ونظاما للتفكير والتعبير والاتصال، وباعتبارها المعبرة عن تراث الأمة، وفلسفتها، وتصورها الشامل للكون والإنسان والحياة. «وسيظل كل جهد تربوى أو سواه مقصرا عن مداه، عاجزا عن بلوغ كامل أغراضه إذا لم تصبح اللغة العربية لغة العلم والتعليم في البلاد العربية جميعها»، وإذا لم يتم نقل العلم والتقانة عن طريق الترجمة والتعريب إلى لساننا، بدلا من أن ننتقل نحن إلى ألسنة الآخرين، ونصير عبئا وعالة عليهم[٤].

(١) المرجع السابق.
(٢) المرجع السابق، ص ١٥١.
(٣) المرجع السابق، ص ١٦١.
(٤) المرجع السابق، ص ١٦٧.

والتعريب المقصـود هنا «يعنى كل ما يستوعبه المجتمع العـربى ويحتويه فى نسيج حياته مما يتلـقاه بأى صورة من صور التلقى الفكرى والمادى والاجـتماعى، من أهداف وقيم ووسـائل، والانطلاق منه كواقع جديد للـتفاعل الجدلى إنتـاجاً وعلاقـات، أخذا وعطاء، تأثيرا وتأثرا، من رؤية متكاملة للحياة، وقدرة ذاتية على ممارستها»[1].

وهو بهذا المفهوم ضـرورة قومية وحضارية، بل ضرورة إنـسانية لابد منها، وهو موقف نفسى يدعو إلى التـميز الإنسانى والحضارى، ويؤدى إلى بناء الشخصـية العربية التى تمتلك القدرة الذاتية على هضم العلم، وصناعة التقانة، والمشاركة فى بناء المستقبل العالمى، من منطلق عربى إسلامى حضارى متميز.

إن مستقبل العالم يحتاج منا إلى إسهامة ذات صبغة عربية إسلامية متفردة، وهو بالتأكيد سوف يصاب بكل ألوان الإحباط والفوضى إذا أسهم العرب فيه بمسوخ مشوهة للحضارة الأمريكية أو الغربية.

إن قضيـة العناية باللغة العربيـة فى التعليم العالى هى - فى التحلـيل الأخير - قضية أمن قومى، لا يتحـقق إلا عن طريق الأمن الثقافى، الذى لا يتحقق بدوره إلا من خلال العناية باللـغة العربيـة التى هى اللغة الأم لحوالى ٢٧٠ مليـون عربى، كمـا أنها اللغة المـقدسة لدى مـا يربو على مليار وربـع من المسلمين المنتشـرين فى جمـيع أرجاء العالم. فالعـناية بها وتيسيرها للنـاس وللدارسين فى جميع أرجاء العالـم حماية للأمن القومى، وللوجـود العربى، وتيسـيرا للوصول إلى حـصاد التجربـة العربية الإسلامـية الحضارية، والإسهام بها - بعد تطويرها - فى صناعة المستقبل العالمى.

إن ما سـبق لا يمنعنى من التأكـيد على أن الطالب الجـامعى الذى لا يعـرف لغة عالمية أخـرى - غير العربية - واحـدة على الأقل سوف يكون معوقـا بشدة فى صناعة مستقبله ومستقبل أمته.

(١) انظر تفاصيل عن التـعريب والترجمة في محمـود أحمد السيد «إشكالية تعريب التـعليم العالى»، مرجع سابق، ص ٣٥.

منهجيات التعلم الجديدة

وظيفة التعليـم العالى والجامعى لابد أن تتطور، فلم يعد صالحـا أن تقتصر هذه الوظيفـة على تقديم المعرفة ونقلهـا، والتدريس، والبحث، بل لابد من إضافـة التعلم الذاتى، والتربية المسـتمرة، والتعلم مدى الحيـاة. وهناك وظيفة تتنامى أهميتهـا بالنسبة للتعليم العـالى وهى إعلاء جهود التـعاون الدولى، وإقامة الحوار بين الدول الـصناعية والدول النامية، وإقامة قواعد العدل، وقيم السلام فى عقول البشر(١).

إن الجامعة لابد أن تتـصدى لعملية بناء وإنتاج المعرفة الجـديدة التى تقود التنمية المستمرة الشاملة فى المجتمع، وتقود إلى تربيـة قادة الفكر، وقادة السياسة، والاقتصاد، والاجتماع، ورؤساء الشركات اللازمين للمستقبل، والمعلمين الأكفاء، والفلاسفة الذين يثرون حـركة الفكر الحر بالحوار والنقـاش الذى يؤدى إلى الحفاظ على ثوابت المجـتمع التى تحفظ له شخصيته من جانب، وإلى إنتـاج المتغيرات التى تحفظ له تكامله، وتدفعه إلى التنمية الشاملة فى جميع المجالات فى ذات الوقت.

إن وظيفة التعليم العالى والجامعى الأكثر إلحاحا فى الدول العربية والدول النامية عمومـا هى الحفاظ على التوازن بين تحـقيق الهوية والشخصـية الذاتية، وتحقـيق التنمية طويلة المدى وتحقـيق الغرض الجديد للشـباب والراشدين، والتـجاوب مع الاهتمـامات الاجتمـاعية ذات الصفـة المستمرة والتـى تقود إلى مزيد من التنميـة، عن طريق تقديم البرامج التى تصوغ سيـاستها، وتدرب الطاقات البشرية فى المسـتويين العالى والمتوسط اللازمين لها.

ومن أهم مسئوليات التعليم العالى والجامعات إصلاح النظام التعليمى وتطويره، بحيث يسهم فى تحقيق أمرين فى غاية الأهمية:

الأول: التنمية طويلة الأمد للمجتمع.

الثانى: إنتاج المعرفة التى تخدم مصالـح الإنتاج المباشر، بالإضافة إلى - ما هو اليوم موضع رهان شامل وعالمى وهو - خدمة للعلم ذاته، وهذا أمر طويل الأمد(٢).

---

(١) على أحمد مـدكور: مناهج التربيـة، أسسها وتطبيـقاتها، القاهرة، دار الفكر الـعربى، ١٩٩٨، فصل: الأهداف.

(٢) جاك ديلون وآخرون، التعلم ذلك الكنز الكامن، مرجع سابق، ص ١٦٦.

إن من التوصيات عظيمة الأهمية فى السياسة الجديدة لمنهجيات التعليم، عدم التدريب على مهارات مهنية محددة، وإنما تربية الاستعداد المهنى العام، والتدريب على الاستعداد للمهن، وعلى الاستعداد للتغير المهنى. ولا يعنى هذا أن ندرس العلوم الأساسية - مثلا - بالطريقة الأكاديمية البعيدة عن مجالات العمل والإنتاج وخاصة فى بلادنا العربية، وفى البلاد النامية التى تحتاج على وجه الخصوص إلى تحقيق التقدم فى الميادين التقانية.

إن التركيز فى السياسة الجديدة لمنهجيات التعلم على تنمية طاقات الفرد الشاملة والمبدعة لتقوية الذاكرة، والتذوق الجمالى، ومهارات الاتصال، ومنطقية العرض، والقدرة على الانتقاء والاختيار، والقدرة على إعادة بناء المعارف فى أنساق عملية ومنطقية، والقدرة على الاستخدام الأمثل للمعارف فى إنتاج الأفكار الجديدة، وفى إنتاج الأشياء الجديدة، والقدرة على تعلم العيش مع الآخرين، مع الحفاظ على الشخصية، واحترام التعددية، والقدرة على تحمل المسئولية الاجتماعية بعناصرها الرئيسية وهى: الاهتمام، والفهم، والمشاركة فى الأعمال التعاونية[١].

إن منهجيات التعلم هنا - باختصار - ذات أبعاد فلسفية، وثقافية وأخلاقية، وعلمية وتكنولوجية، واجتماعية، واقتصادية. وهى عملية تؤكد على تأمين الجسور، وتعدد نقاط العبور، ووحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها. والغرض النهائى لها هو: «إزاحة الستار عن الكنز الكامن داخل كل منا»[٢] وتنمية الإنسان المتوازن، والمتكامل، والمرن.

لابد من سياسة لإيجاد مصدرين لعملية التعلم: التعليم العالى والجامعات من جانب، ومؤسسات الإنتاج من جانب آخر، حيث يتم التنسيق بينهما ليقضى الشباب جزءا من وقتهم فى الشركات والمنشآت للتدريب، وذلك لضمان أن يكمل التعليم العملى التعليم النظرى، وحيث يتم تحديد المقررات الدراسية بالتعاون مع القائمين على المؤسسات الإنتاجية، واتحادات العمال ونقابات المهندسين والمهنيين وغيرها، ويتم تطوير برامج ومقررات دراسية مشطرة، تحقق تناوبا بين الدراسة والعمل[٣].

(١) على أحمد مدكور «الشجرة التعليمية»، مرجع سابق، ص ٤٣.
(٢) جاك ديلور وآخرون، مرجع سابق، ص١٠٧.
(٣) المرجع السابق، ص ١٤٥.

وفى هذا السياق لابد من التعاون مع وسائل الإعلام، وتقليل الخصومة بينها وبين مؤسسات التعليم عموما والتعليم العالى على وجه الخصوص. فوسائل الإعلام جزء لا يتجزأ من بيئتنا الثقافية بأوسع معانيها. ومن شأن هذا التعاون أن يجعل معظم أهدافها تربوية.

إن وسائل الإعلام والاتصالات هى - فى معظم الأحوال - وسائلنا المستقبلية فى التربية والتعليم. وتكمن قوتها الحقيقية فى جاذبيتها وقدرتها على لفت الانتباه. فلابد من أخذ هذه القوة فى الاعتبار فى منهجيات التعلم الجديدة وسياساتها.

ويتصل بهذا الأمر ضرورة رسم سياسة جديدة لإعادة التفكير فى نوعيات المتعلمين وفى مكان التعلم، وتوقيتاته. فلن يصير مقبولا قَصْر الدراسة على الحاصلين على الدراسة الثانوية، ولا حصرها داخل المدرجات وقاعات الدرس المغلقة. لابد أن تقود الجامعات ومؤسسات التعليم العالى مسيرة فتح الأبواب على مصراعيها للشباب من الطبقات الاجتماعية المختلفة، مهما كان تعليمهم السابق، وأن تجرب طرائق جديدة لإتاحة الفرص لنوعيات جديدة من المتعلمين، وأن تعترف بالمعارف والخبرات والمهارات المكتسبة خارج نظام التعليم الرسمى وتقدرها، وأن تركز على هذه الطرائق الجديدة فى برامج إعداد المعلمين، ومعلمى المعلمين.

إن هذا هو السبيل للتحرك نحو المجتمع المتعلم، المعلم، ونحو الفرد القادر على أن يتعلم طوال حياته. وإن الاحتمالات تشير إلى أن المهن التعليمية وغير التعليمية سوف تكون أقل خطية؛ ففترات الدراسة سوف تتخللها فترات من العمل بعضها مدفوع الأجر وبعضها غير مدفوع. وهذه التنقلات جيئة وذهابا بين العمل ومؤسسات التعليم العالى سوف تتزايد، وسوف يتم اعتراف مؤسسات التعليم العالى بالمعارف والمهارات والخبرات المكتسبة فى مجالات أخرى، وسوف يتزايد المرور بيسر من نمط من التعليم إلى آخر، ومن مستوى إلى آخر، وسوف تقل الفواصل الصارمة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات الإنتاج التى سوف تقدم أنماطا من التعليم والتدريب داخلها[1].

إن تحرك منهجيات التعلم نحو التعلم المستمر والتعلم مدى الحياة يتطلب - إذن - من التعليم العالى ما يلى:

- إعادة النظر فى تنظيم التعليم العالى بحيث يسمح بالتناوب بين الدراسة والعمل، والانتقال من النظام الخطى إلى النظام الشبكى.

---

(١) المرجع السابق، ص ١٤٦.

- تذويب الحدود الصارمة بين التعليم النظامى والتعليم غيرالنظامى، والاعتراف بالتالى بالمعارف والخبرات المكتسبة فى المواقع الأخرى.

- تنويع المناهج، والبرامج والمساقات والمقررات، والبرامج المشطرة التى توفر الفرص المتنوعة لمختلف الجماعات الطلابية، وتسمح لهم بالخروج للعمل والعودة.

- تحسين الجودة والنوعية، واستثمار تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصالات فى ذلك.

إن تحرك منهجيات التعلم نحو التعلم مدى الحياة يتطلب أيضا التوفيق بين هدفين متباعدين هما: الإعداد للإيفاء بمتطلبات العمل فى الوقت الحاضر، وتحقيق القدرة على التكيف مع متطلبات العمل المتخيلة وغير المتخيلة بعد. وفى بلاد شرق آسيا تم التوصل إلى حلول تستند إلى سعة الخيال. ففى هونج كونج وسنغافورة وتايلاند، تم التوصل إلى برامج غير عالية التكلفة نسبيا، وقابلة للتطبيق على التقانة الوسيطة المناسبة لمثل البلاد العربية والدول النامية، وقد يستغرق البرنامج الجديد سنوات طويلة لكى يحدث تأثيرا فى سوق العمل، لكنه - بالتأكيد - سوف يحسن الإنتاجية الاقتصادية فى الزراعة والصناعة وقطاع الخدمات[1].

إن الاتجاه العام فى سياسة منهجيات التعلم الجديدة، أن لا تركز فقط على الوفاء بمطالب العمل وحاجات السوق المباشر، بل لابد أيضا من تعليم العلم كغاية، وتعليمه من أجل التنمية البشرية الباقية والراقية. فمن شأن ذلك أن يجود نوعية حياة الإنسان فى عالم سريع التغير، وأن يجعله قادرا على استشراف آفاق التغير الأساسية وتكييفها أو التكيف لها، وأن يضفى على حياته معنى، ويجعل لها غاية.

إن القضية هنا هى قضية تربية الإنسان القادر على الاستمتاع بالحياة الجيدة، الحياة التى يشعر الإنسان بالقدرة على حسن قراءتها أو حسن أدائها، والقدرة على استشراف آفاقها المستقبلية، والتحكم فيها، واتخاذ القرارات المناسبة للتغيرات الحاضرة والمحتملة.

هنا لابد أن تركز منهجيات التعلم على العناصر المحورية المشتركة، وفى مقدمتها الدين، والأدب والفنون، واللغات والعلوم، والمعرفة العامة، التى تبنى المرونة، وسعة الأفق، والإيمان بالله، وفهم منهجه فى توجيه الحياة، وفى إدارة التفاهم بين الشعوب والثقافات.

---

(١) انظر كتاب التعليم فى دول جنوب شرق آسيا: مركز المعلومات والتوثيق بوزارة التربية والتعليم بدولة البحرين، إعداد وترجمة فائقة سعيد الصالح، سلسلة نظم التعليم فى العالم (٢)، البحرين، ١٩٩٩.

فى عصر العولمة ومتغيراتها المتسارعة، تميل السياسات الخاصة بمنهجيات التعليم على نحو متزايد نحو توفير نوع من التعلم الأساسى فى اللغة الأولى؛ اللغة الأم واللغة القومية، ونحو توفير لغة دولية واحدة على الأقل. فاكتساب اللغة الأم أو القومية ضرورة للحفاظ على تميز الشخصية، وتعلم لغة دولية واحدة على الأقل ضرورة لفهم العالم، والوقوف على المعرفة المتجددة فيه، والقدرة على العيش بسلام فى عالم واحد.

وتميل السياسات أيضا إلى التأكيد على ضرورة تعلم العلم، ومتابعة آخر تطورات تكنولوجيا المعلومات، وإلى أن يكون ذلك جزءا لا يتجزأ من تعليم كل فرد وإلى التأكيد على استخدام الحاسوب لتحقيق الأغراض التربوية المتنوعة.

وهنا ينبغى التنبيه على أن هذه التغيرات التقانية المطلوبة لن تحدث فجأة، ولن تكون سريعة بالدرجة التى تحدث صدمة؛ فالمؤسسات التعليمية محافظة بطبيعتها، فتلاميذ الدول الصناعية الذين يستخدمون الحاسوب الشخصى والهاتف (النقال) مثلا، فى البيوت والشوارع، كثيرا ما يجدون أنفسهم فى المدرسة أمام السبورة والطباشير وجهاز عرض الشفافيات. لكن هذا التغير يكتسب سرعة متزايدة كل يوم، وتختلف نسبة سرعته وانتشاره من بلد إلى آخر(١).

لقد تغيرت هياكل العمالة مع التقدم التقانى وإحلال الآلات محل القوى العاملة. ففى الوقت الذى تتناقص فيه العمالة اليدوية على نحو مطرد، تتزايد المهام الإشرافية، والإدارية والتنظيمية. ويتسع قطاع الخدمات على نحو مطرد أيضا، وخاصة فى البلاد المتقدمة صناعيا.

وتتعقد المشكلات البيئية فى هذه البلاد أكثر من غيرها كل يوم. ماذا يتطلب كل هذا من التعليم العالى والجامعى؟ إنه يتطلب بالتأكيد ما يلى:

١- زيادة التأهيل والتدريب المستمر للحصول على ذوى القدرات الفكرية العالية على جميع المستويات.

٢- الحصول على الكوادر القادرة على فهم التكنولوجيا الحديثة، ومعالجتها فى جميع قطاعات الإنتاج والخدمات كالزراعة والصناعة والصحة والاتصالات والتعليم .. إلخ.

(1) Bill Gates et al., The Road Ahead, London, Penguin Book, Ltd., 1995, P. 184.

٣- الحصول على ذوى القدرة على حل المشكلات المتجددة، واتخاذ المبادرات التى تتلافى المتخيل منها وغير المتخيل.

٤- الحصول على ذوى القدرة على فهم البيئة الطبيعية والإنسانية ومقتضياتها من التعليم ومن مؤسسات الإنتاج والخدمات.

٥- الحصول على ذوى البصيرة النافذة والخيال الواسع القادرين على التعامل مع الأشكال المتجددة للتنمية، والأشكال المستحدثة من التكنولوجيا.

كل ذلك يتطلب تطوير المناهج والبرامج الدراسية، واستحداث برامج ومساقات جديدة، ومعالجتها من خلال المنهجيات التى تعتمد على البحث وحل المشكلات.

إننا فى حاجة إلى سياسة جديدة توجه الأنظار إلى العودة إلى مبدأ «وحدة المعرفة» الذى هو الأصل فى المعرفة الإنسانية، وإلى ضرورة تطوير أشكال مرنة وتعاونية من البرامج والمناهج والمفردات، قوامها التدريس عبر الموارد والمقررات المختلفة، فذلك من شأنه أن يجعل الدارسين يدركون العلاقات والارتباطات بين المعارف المختلفة، ويؤدى - بالتالى - إلى المرونة وسعة الأفق، ونفاذ البصيرة، وحسن التوقع لما يمكن أن يحدث مستقبلا، وحساب الاحتمالات، واتخاذ الإجراءات اللازمة للوقاية والعلاج.

قد يكون من الضرورى أن يوجد فى التعليم العالى باحثون لا يعملون بغير البحث، ويوجد أيضا - إلى جوارهم - باحثون يشتغلون بالبحث والتدريس معا. الباحثون المختصون والمعلمون الباحثون داخل عملية التدريس، فالتدريس يجب أن تصمم منهجياته على أساس نتائج البحوث العلمية.

لابد من مساعدة المتعلمين على انتقاء المعرفة،وتنظيمها، وإدارتها، وتوظيفها. وهذا يتطلب الانتقال من توزيع المعرفة ونقلها، إلى مساعدة الطلاب فى البحث عن المعرفة، وإعادة صياغتها فى أنساق علمية وموضوعية، وممارسة أحكامهم الناقدة عليها. فالمنهجيات الجديدة تقوم على أساس بحوث المختصين من أعضاء هيئة التدريس، وبحوث المتعلمين أنفسهم.

لقد آن الأوان للتحرك نحو أن تكون الجماعات والمعاهد العليا مفتوحة، وأن توفر برامج ومساقات فى كل كلية وفى كل معهد للتعليم من بُعد، للتعلم فى فترات زمنية غير متعاقبة. فقد أظهرت الخبرة العالمية فى التعليم من بعد فى التعليم العالى ضرورة توافر مقررات وبرامج ومساقات متنوعة، يتم بثها من خلال وسائل الإعلام، ومن

خلال عمليات المراسلة، ومن خلال تكنولوجيا الاتصال بالكمبيوتر[١]. فكل هذا يوسع البدائل المتاحة أمام الطلاب، ويسهم فى زيادة نسبة الملتحقين بالتعليم العالى، ويزيد الفرص التعليمية المتاحة، ويقلل تكلفة التعليم نسبيا.

إن القيمة الحقيقية لأن تتحول الجامعات إلى جامعات مفتوحة - هى الإسهام فى تعزيز فكرة التعليم مدى الحياة، وصولا إلى الهدف النهائى وهو بناء المجتمع المتعلم المعلم فى نفس الوقت، وذلك عن طريق الاستفادة من الشخصيات المتخصصة من غير أعضاء هيئة التدريس؛ وعن طريق العمل بالفريق، والتعاون مع المجتمع المحلى، وخدمات الطلاب التى تقدم للبيئة المحلية المحيطة. وبهذا الأسلوب - أيضا - يمكن بناء المواطن المثقف الذى يستطيع أن يشارك فى الحوار والنقاش المتصل بحاضر المجتمع والتصورات المستقبلية له.

وهناك جانب آخر لا يقل أهمية عما سبق، وهو أن التعلم من بعد وتكنولوجيا المعرفة والاتصالات الحديثة يمكن أن تسهم فى إثراء الحوار بين الشعوب وبين الثقافات، فالمؤكد - مثلا - أن الشعوب الغربية بدأت تفهم الإسلام الآن - برغم كل محاولات التشويه - أفضل من أى وقت مضى. كما يمكن أن تسهم فى سد الفجوة المعرفية بين الشعوب المتقدمة صناعيا والشعوب النامية. وقد يساعد هذا - بالتالى - على بناء قدرات بحثية تسهم فى قيادة حركة التنمية فى الأقطار النامية، ونحن منهم، وقد تكون عاملا مساعدا فى عودة العقول المهاجرة إلى أوطانها الأصلية.

إن فكرة التعلم مدى الحياة لا كوسيلة لغاية فحسب، بل وكغاية فى ذاتها[٢]، التى تسهم الجامعات المفتوحة، والتعلم من بعد، فى ترسيخها، سوف تلقى اهتماما وتقديرا من معظم دول العالم فى القرن الحادى والعشرين. وسوف يكون هناك تشجيع للأفراد والجماعات على انتهاز فرص التعلم طوال الحياة، لكى يواجهوا المستقبل بثقة، ويحددوا لحياتهم معنى وغاية، ويحافظوا على القيم الباقية للحياة الراقية.

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحدث ثورة حقيقية فى كل جوانب الحياة، كما أنها سوف تحدث ثورة أخرى - بصفة خاصة - فى مجال التعليم والتدريب. فاستخدام التكنولوجيا فى التعليم والتدريب والتعلم من بعد سوف يسمح بتوظيف

---

(١) انظر: على القاسمى: استخدام الحاسبات الالكترونية فى المجالات اللسانية، ندوة المعلوماتية والتربية، التى نظمتها كلية علوم التربية المغربية، بالتعاون مع الإيسيسكو، ١٩٨٦.

(٢) جاك ديلور وآخرون، مرجع سابق، ص ١٧٨.

تكنولوجيا المعلومات فى تقديم معارف جديدة، وتدريس مهارات جديدة، وتقويم مدى تقدم المتعلمين بشكل أدق، وهناك إمكانيات أخرى لم تتخيل بعد!.

وعند استخدام تكنولوجيا الاتصالات بطريقة سليمة سوف تجعل التعليم أكثر فاعلية، وتوفر طرائق جذابة لاكتساب المعرفة وجعلها أكثر تأثيرا، واكتساب المهارات غير المتوفرة محليا، وبلوغ المعلمين والمتعلمين مستويات من المعرفة والمهارات ما كانوا ليبلغوها بدون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وكل ما سبق من تغييرات سوف تحقق مجموعة من الأهداف[1].

الأول: توسيع نطاق الالتحاق بالتعليم العالى، وتغيير هياكل الدراسة ومداها.

الثانى: تجويد التعليم العالى كما وكيفا.

الثالث: خفض نفقات التعليم العالى.

الرابع: تغير أدوات المعلم والمتعلم، وتغير البيئة المحيطة بهما، واتساع بيئة التعلم.

الخامس: اتساع مفهوم التقنيات التربوية، بحيث تشمل «التقنيات العقلية المنطقية» وسائر طرائق التحليل الإجرائى.

السادس: الدفع فى اتجاه تدريس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى التربية، ولاسيما الحاسوب.

السابع: ردم الفجوات الفاصلة بين التعليم والعمل.

إننا نعيش اليوم مجتمع المعلومات الذى صنعته تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا الحاسبات، والفضاء، وسبر أغوار المحيطات، والتكنولوجيا البيولوجية، والهندسة الوراثية .. إلخ. وهذا المجتمع يعيش فى بيئة ثقافية وتعليمية قادرة على تنويع مصادر المعرفة ومصادر التعلم. ولديه قدرات تخزينية كبيرة جدا ومتزايدة للمعلومات. والبلاد العربية يمكن أن تستفيد من ذلك عن طريق البث عبر الأقمار الصناعية، والإذاعات التعليمية، والشبكات التعليمية الإذاعية، والتعليم بالتليفزيون، والتعليم بالمراسلة، وتعليم الكبار فى أماكن عملهم، وتدريب المعلمين فى مدارسهم .. وإلى مدى لا ندرى له آخر.

(١) تقرير «مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية ١٩٩٧»، مرجع سابق، ص١٠٧، ١٤٤، ١٤٥.

ضبط المسيرة الهائجة
للعولمة الاقتصادية والتكنولوجية

يبدو أن العـولمة الاقتصادية القائـمة على أساس الفلسفـة الليبرالية واقـتصاديات السوق أصبحت تغزو كافة الأنشطة الحياتية، بما فى ذلك التعليم، وإن كانت قد دخلت فى الأخيرة على استـحياء فى البداية على الأقل. وبدأ التعليم - بالتـدريج - يستخدم مفـاهيم «السوق» القـائمة على المنافسـة، مثل: القدرة عـلى المنافسة، وكـفاءة الأداء، والمنتجـات النهائية، والربحيـة، والجدوى الاقتصـادية . . إلخ، وبدأنا نستخدم تعـابير مثل: التربية علم صناعة البشر، والمعلم يصنع ولا يولد، والمنتجات البشرية، واستثمار رأس المال البشرى . . وما شابه ذلك!.

ونتيجة لذلك تم تحجيم الرؤى التربوية، وتقليص الأهداف التربوية العامة، على حسـاب الأهداف ذات الطابع الإنسانى والثـقافى والاجتـماعى، التى أصـبحت ثانوية بالنسبة للأهداف الأخرى ذات الصبغة الاقـتصادية. وبدأت تتوارى نتيجة لذلك أهداف مثل: إحياء التراث الثقافى ونقله عبر الأجيال وتطويره، وتحقيق الذات، وترسيخ الإيمان بالله، وفهـم شريعتـه للحيـاة، وترقية التـذوق الفنى والأدبى . . بدأت هذه الأهداف تتقلص وتنزوى لحـساب الأهداف الخاصة بالعـمالة، وقوى الإنتاج، وحـاجات السوق ومتطلباته . . إلخ.

ونتيجة لسيطرة اقتصاديات السوق على الفكر التربوى والممارسات التربوية نتجت ظاهرة «الخصخصة» والتى يعتـبرها البعض دواء لكل داء، حتى أن الهدف الأسمى فى أيامنا هذه هو خصخـصة كل شىء، بما فى ذلك التعليم[١]؛ فالتعليم الحكومى أصبح مقـصورا عن تلبية احـتياجـات السوق، والحكومة أصبـحت غير قـادرة على الإنفاق، ودورهـا يجب أن يـتقلـص، والحل إنما يكون فى خـصـخـصـة التـعليم الأسـاسى والعالى!.

والنتيجة الحتمية - التى يمكن اعتـبارها نتيجة ذات طابع اقتصادى أيضا - هى أن النظرة إلى التعليم باعتـباره استثمارا بعـيد المدى، وإلى أهميته كعامل مـهم فى التنمية الشاملة، وشرط من شروطها قد بدأ يتوارى ببطء لكن بثبات!».

(١) ما مادو ندوى «العولمة وعلاقتـها بالتنمية الذاتية والتعليم فى أفريقيا» فى مجلة مستقبليا، مرجع سابق، ص٩٢.

إن المنطلق الاقتصادى الذى يخضع لما تمليه الليبرالية الجديدة التى لا روح فيها، قد فرض مجموعة من المتغيرات من أهمها[1]:

- أعراض الفاقة والإنهاك المزعجة.

- ظهور شكل جديد من أشكال الإملاق يعكس جدب الحياة المتزايد، سواء أكانت ثقافية أو مادية أو روحية أو عاطفية.

- تدهور أهمية رأس المال الاجتماعى، كماتعكسه الدوافع الأنانية، ونقص الثقة فى العلاقات الشخصية، وفقدان الأمل فى قدوم أزمنة أفضل.

- تزايد الصراع فى العلاقات الاجتماعية، تحت تأثير المصالح المادية الطاغية، وتزايد الصراعات العرقية والدينية والثقافية التى تنذر ببزوغ الصراع القبلى ليحل محل الصراع الطبقى.

- التخلى التدريجى عن فلسفة الحقوق المدنية لتحل محلها فلسفة صناعة المال، التى تولد الثنائية والإقصاء الاجتماعى، والإبعاد والتهميش .. إلخ.

- انتشار قيم التعجل، وعدم الصبر والفردية التى تمجد قيم النموذج الاقتصادى المنتصر، وتمتدح سلوكيات الأقوى مهما كانت أخطاؤه!.

والمطلوب أن يعلمنا التعليم الجيد فن العيش معا فى مجتمع عادل. وما لم يتمسك الناس فى الوطن العربى بآصرة العقيدة والدين، وبالقوانين والأخلاق النابعة منه، فلن نصل إلى هذا النوع من المجتمع العادل نسبيا على الأقل.

إن الجيل الحديث من التقانة الذى يقوم على العلاقات الشبكية، التى تيسرها ثورة المعرفة والاتصالات، قد يؤدى إلى تكوين علاقات جيدة بين الجيران من خلال شبكات اتصالات الكمبيوتر، ومن خلال مجتمع التعليم الذى يستند إلى دستور المشاركة فى المعرفة، وإلى العلاقات الشخصية غيرالمحدودة التى هيأتها هذه التقانة الحديثة.

إن الهدف الهام الآن هو تربية إنسانية الإنسان أو «الأنسنة» Humanization، أى النمو الداخلى للفرد على أساس الحرية والمسئولية، ولكن أية حرية وأية مسئولية؟ إن هذه المفاهيم تفسر اليوم بأشكال وألوان لا يجمع شتاتها جامع؛ وذلك لأنها تخضع فى تفسيرها للعقائد والفلسفات، بل والأطماع التى يؤمن بها المفسرون.

(١) روبرتو كارنيرو (Roberto Carneiro) «إحياء روح المجتمع» فى جاك ديلور وآخرون، مرجع سابق، ص٢٦٠-٢٦١.

إن إنسانية الإنسان لن تتحقق إلا إذا كان الإنسان فى سلام مع نفسه، وفى سلام مع البيئة المحيطة من حوله، سواء كانت اجتماعية أو طبيعية. والإنسان لن يكون فى سلام مع نفسه ومع غيره إلا إذا كان - أولا وقبل كل شىء - فى سلام مع الله. ومهمة التعليم أن يربى ذلك فى ضمائر الناس وفى عقولهم وفى سلوكهم. فذلك وحده سوف يحقق العدالة، ونبذ الظلم، وبناء الحرية المسئولة، ورفض الإقصاء والتهميش، ليحل محلهما الإنصاف، وتكافؤ الفرص، واحترام الآخرين، وحماية الضعيف . . إلخ، والقضية - فى التحليل النهائى - هى أن الذين لا يؤمنون بالآخرة لا يهديهم الله فى الدنيا.

إن التربية فى التعليم العالى وفى المراحل قبله «ينبغى أن تتوقف عن كونها مجرد مكون لقوى اقتصادية ماحقة، تسحق روابط التماسك الاجتماعى»(١) وتصنع الإنسان الذئب لأخيه الإنسان.

إن كثيرين من المنظرين الآن يتفقون على أن الحضارة الصناعية الغربية القائمة على النفعية والفرضية، والغاية التى تبرر الوسيلة، وعلى أن قيمة الإنسان بما يملك وما يستهلك - برغم إنجازاتها الكبيرة - قد أوصلت البشرية إلى مآزق كبرى، حتى أن البعض قد أطلق عليها «مجتمعات فقدان المغزى»(٢)؛ حيث تآكل الإيمان بالله، وتهمشت القيم الروحية والخلقية، وحلت محلها القيم المادية والهوس الاستهلاكى، والرفاة المادى الذى لم يسهم فى إثراء الوجود الإنسانى.

إن جنون الربح السريع، بأى ثمن، وبأية وسيلة، قد أدى إلى عملية تخريب منظمة لبنية الكون، وإلى تبذير سفيه لموارده، وإلى تهديد عنيف لتوازنه؛ حتى أن أرقام تجارة المخدرات قد تجاوزت بكثير تجارة النفط والطاقة! وكانت النتيجة تراكم المآزق والآفات الاجتماعية فى الشمال، وتراكم الفواجع من مجاعات وأمراض وحروب فى الجنوب(٣).

لقد بدأ قرن المعرفة، والمجتمعات المستندة إلى المعرفة. إن ميزان القوى فى القرن الحادى والعشرين يتحول الآن:

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٦٢.

(٢) الكسندر كينج، وبرتراند سيندرز، «من أجل مجتمع عالمى جديد» فى تقرير نادى روما الذى عنوانه الثورة العالمية الثالثة، منشورات مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٩٢.

(٣) المرجع السابق.

- من امتلاك الموارد الطبيعية إلى امتلاك العلم والمعرفة.
- ومن صدارة اليد العاملة إلى صدارة العقول العاملة.
- ومن امتلاك الموارد القابلة للنضوب إلى الموارد المعرفية غير القابلة للنضوب.
- ومن قوة رأس المال إلى قوة العلم والمعرفة.

إن الخريطة المهنية العالمية تتغير الآن لصالح قلة تملك المعلومات والقدرة على التعامل بها (طبقة النبلاء الجدد). بينما هناك غالبية يتفاوت نصيبها من التهميش بمقدار افتقارها إلى المعرفة المتقدمة والتقانة العالية.

إن البلاد العربية أمام فرصة نادرة لكى تعد نفسها للدخول إلى عالم المعرفة، وعالم التقانة التى تعد وتتكون، ولا تشترى؛ «حيث شراء الخبرة لن يغنى عن بناء القدرة»[1].

إن معظم تقارير اليونسكو الأخيرة تؤكد أن معركة البشرية فى القرن الحادى والعشرين ستدور حول القيم والأخلاقيات وحماية إنسانية الإنسان وحماية البيئة، وترى أن دور التربية هو ترسيخ قيم العدل والسلام، وصناعة الحياة ذات المغزى والغاية، وترسيخ القيم الروحية وقيم التعاون والإحساس بالمصير المشترك، وتعلم قيم أن نعيش معا، بدلا من أن أملك وحدى.

إن بلاد الغرب التى كانت تمجد العلوم الأساسية والتطبيقية والتكنولوجية فقط، قد بدأت تدرك بشكل متزايد اليوم أهمية علوم التربية والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وتدرك دور هذه العلوم فى تقويم الاكتشافات العلمية والتقانية، لقد بدأ الغرب يدرك اليوم بشدة الدور الخطير للتربية والفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية فى عالم اليوم.

هناك اتجاه عام الآن يعود تاريخه لعدة عقود مضت يميل إلى تمويل الأبحاث فى فروع التخصصات العلمية على حساب الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية. ولكن فى الفترة الأخيرة تحولت نظرة «التعليم من أجل العمل» إلى «التعليم من أجل أن يعيش الإنسان»، وهى نظرة تشير إلى إعادة بناء الدور الذى تلعبه فروع المعرفة غير التطبيقية فى مجتمع تسوده التقنيات. وهذه ليست مجرد نظرة إيثار من جانبنا؛ لأنه

(١) انظر: محمد السيد سعيد: مستقبل النظام العربى بعد أزمة الخليج، الكويت، عالم المعرفة، عدد ١٥٨، فبراير ١٩٩٢.

حتى فى المجال المحدود للتقانة، تلعب الفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية دورا مزدوجا.

فأولا: هناك إسهام ينبغى القيام به للتنسيق بين المدخلات الاجتماعية والحضارية المختلفة فى وضع السياسات.

وثانيا: إن الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية تؤثر تأثيرا هاما فى عملية تهدئة وتلطيف المسيرة الهائجة للعلوم التقانية، وذلك عن طريق تعريف وتفسير العناصر الأخلاقية والمعنوية الإضافية التى يجب استيفاؤها من أجل أن يتقبل المجتمع بأكمله تلك التقنيات. فالتطور التقانى يصبح عقيما وغير ذى فائدة إذا لم يستفد منه المجتمع فى نهاية الأمر، أو إذا ما رفضه رفضا باتا.

ونجد فى سياسيات الاتحاد الأوربى الآن نقاشا جادا لضرورة تقويم الجوانب الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالتطور التقانى، كما أن تشجيع الشعوب على قبول العلم والتقانة صار هدفا فى حد ذاته، كذلك حازت القضايا التى تتعلق «بنوعية الحياة» التى نحياها على الاعتراف وصارت معلما من معالم السياسات. فلم يعد الهدف المادى هو المطلب الوحيد، بل أصبحت «نوعية الحياة السوية» مطلبا ملحا[(١)].

«وتظل الإشكالية الأساسية فى الحضارة الصناعية اليوم وغدا تطرح التشاؤم الكبير - كما يقول الدكتور/ حامد عمار: هل يسخِّر الإنسان الآلة، أم أنها تسخره وتشكل مؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية، بل وحتى حياته الخاصة والعائلية؟! وعلى جامعاتنا أن تستمر فى مواجهة هذه الإشكالية فى إطار حضارى متميز فى خصوصيته، واع وناقد في تفاعلاته مع الثقافات الأخرى ومنجزاتها التكنولوجية، يستوعب الآلة ويشغلها، بل ويسعى إلى إنتاجها على هدى من قيمه الروحية وتراثه، وسعيه للتكافؤ والندية فى تعامله وتفاعله مع الحضارات الإنسانية الأخرى»[(٢)].

(١) حامد عمار، مرجع سابق، ص ٣٧٠.
(٢) مصطفى حجازى، مرجع سابق، ص ٤٦٣.

سياسة انتقاء المعلم الجامعى
وإعداده وتدريبه

تتسابق وتتزاحم موجات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى زماننا هذا بشكل غير مسبوق، الأمر الذى أدى - ولأول مرة فى تاريخ البشرية - إلى تقادم المعرفة بسرعة مذهلة، وإلى حدوث اختناقات فى الابتكارات العلمية والتكنولوجية، أدت بدورها إلى تحديات اقتصادية وثقافية جديدة ومستمرة!.

وقد أدخل هذا النظام التطورى المفتوح بلا نهاية، والمتسارع بلا نهاية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، البشرية فى حضارة جديدة، لا يدرى أحد على ماذا يمكن أن تستقر، وما القدر الذى يمكن أن تتحمله البشرية منها، وما دور الإنسان فيها، وما مكانته، وما غايته.

لقد فتحت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المجال لجعل أكثر الأفكار إفراطا فى التجريد والخيال ممكنة التحقيق، كما فتحت المجال أمام ما يسميه العلماء بـ «سطوة العلم» و «جبروت التكنولوجيا»؛ فمن يملك تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتطورة، لا يملك فقط قوة خارقة فى السرعة والقدرة على معالجة الظواهر المعقدة، بل يملك أيضا حالة من المركزية المفرطة فى التحكم، وقدرة على قلب موازين الحرب والسلام والاقتصاد والمال، والتعليم والتدريب، وعلى قدرة هندسة الحياة على الأرض بشكل مركزى[1]. إن الله وحده القادر على إيقاف هذا الجبروت فى أى مكان، وفى أية لحظة.

إن هذه التحولات المتسارعة، التى يكتنفها الغموض وعدم التأكيد، هى التى تمثل أبرز السمات المستقبلية، وهى التى تنسف كل الإسقاطات المستقبلية المعتادة، التى تنطلق من وضعية محددة المعالم، تدخلنا فى عالم «السيناريوهات المرنة» المفتوحة على الكثير من الاحتمالات؛ حيث الشىء الوحيد الأكيد هو «انعدام اليقين» إلا اليقين بالله وبضرورة منهجه للحياة.

وكل ما سبق يوجب مقاربة المستقبل بمنهج شمولى يأخذ فى الحسبان محصلة علاقة كل شىء بكل شىء - حيث تتداخل السياسة والاقتصاد والإعلام والثقافة

---

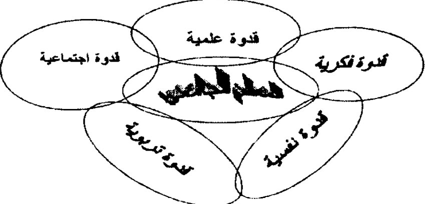
(١) الكسندر كينج وبرتراند سيندرز «من أجل مجتمع عالمى جديد» فى تقرير نادى روما، مرجع سابق، انظر: مصطفى مجازى، المرجع السابق، ص٤٦٠.

والمعرفة والبيئة والدين والأخلاق - فى حالة من تهاوى حدود الزمان والمكان على سطح الأرض[١].

ويتوقف تطبيق هذا المنهج الشمولى فى التعليم العالى على نوعية المعلم الجامعى. نحن فى حاجة ماسة إلى تطوير أساليبنا فى اختيار المعلم الجامعى، وحسن تدريبه والارتفاع بمكانته، وبظروف عمله. فالمعلم الجامعى لابد أن تكون له خصائص شخصية، ورؤى مهنية معينة؛ لذلك فإن من الأسئلة الهامة هنا: ما الذى يتوقعه المجتمع من المعلم الجامعى؟ وما نمط الذين يمكن أن يصبحوا معلمين جيدين؟ وكيف يمكن انتقاؤهم وتعليمهم؟ وكيف يمكن الحفاظ على دافعيتهم وحماسهم للعمل وجودة أدائهم؟[٢].

إن المعلم الجامعى الجيد القادر على العمل فى عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لابد أن يكون:

* قدوة علمية.
* وقدوة فكرية.
* وقدوة اجتماعية.
* وقدوة نفسية.
* وقدوة تربوية.



منظومة مقومات المعلم الجماعى

أما أن يكون المعلم الجامعى قدوة علمية، فهذه ضرورة كونه معلما وأستاذا، وضرورة كونه متخصصا فى حقل من حقول العلم، وتخصص من تخصصاته الدقيقة. فهو يعمل على تنميته وتطويره فى تكامل مع العلوم والمعارف الأخرى. وهو قدوة فى أنه لا يبذل جهدا، ولا يطور مجالا إلا إذا تأكد أن هذا نافع لطلابه، ولمجتمعه، وللإنسانية فى حاضرها ومستقبلها. وهو قدوة فى توظيف علمه واستخدامه الاستخدام الأمثل فى إنتاج الأفكار الجديدة، وفى إنتاج الأشياء الجديدة المفيدة. وهو قدوة فى منهجيته العلمية التى تعتمد على رؤية واضحة لطبيعة العلم الذى يعمل فيه، ولطبيعة علاقاته وارتباطاته بالعلوم الأخرى.

---

(١) على أحمد مدكور: الشجرة التعليمية، مرجع سابق، ص ٧٤، ٧٥، ٧٦.

(٢) انظر: Thompson, The Utilization and Professional Develoment of Teachers: Issues and Strategies, Paris, International. Institute of Educational Planning, 1995.

والمعلم الجامعي لابد أن يعد كي يكون قدوة فكرية. وهذا يعني أن تكون له رؤية شاملة للألوهية والكون والإنسان والحياة. وهذا يقتضي عدة أمور:

أولا: أنه لا يعالج كل حالة على حدة، وإنما يرجع الفروع إلى الأصول، ويعالج القضايا من خلال إطار مرجعي شامل ومتماسك.

ثانيا: أنه إنسان مثقف، أي أنه يدرك الأسلوب الكلي لحياة المجتمع العربي، ويدرك إلى أي مدى يستقيم هذا الأسلوب، أو ينحرف عن التصور الكلي لحياة المجتمع العربي والإسلامي.

وعلى هذا فالأستاذ الجامعي الذي ليست له رؤية لا يعد مثقفا وإن كان عالما في مجال تخصصه، في الرياضيات أو الكيمياء أو الفيزياء أو التاريخ أو اللغات، أو حائزا للجوائز الدولية في مجال تخصصه، أو حاصلا على شهادات عالية علمية، أو ألقاب أكاديمية من جامعات عالمية شهيرة.

ثالثا: أن الأستاذ الجامعي المهادن أو المترف أو المتردد أو الصامت أو المنعزل لا يعد مثقفا، ولا يعد أستاذا جامعيا جيدا، مهما كان متعمقا في تخصصه. فالأستاذ الجامعي لابد أن يسهم بفكره، وعمله وعلمه ونشاطه في تغيير المجتمع، وفقا لرؤيته، ورؤية المجتمع التي تتسق مع فلسفته وعقيدته.

وعلى ذلك فهؤلاء الذين لا موقف لهم، أو الذين يرفضون التدخل في القضايا - غير العلمية البحتة في مجال تخصصهم - التي تمس الحياة العامة للناس، ويرفضون إبداء الرأي في المفهومات الثقافية والفكرية والأيديولوجية، ويرفضون النزول إلى الشارع وإبداء الرأي في الأفكار والقيم والمشكلات والسلوكيات المطروحة ليسوا بمثقفين، ولا أساتذة جيدين، مهما كانت إنجازاتهم في تخصصاتهم العلمية البحتة، ولا يصلحون كثيرا لعصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي انهارت فيه الحدود الفاصلة بين السياسة والاقتصاد والعلوم الأساسية وعلوم العقيدة والشريعة وعلوم اللسانيات والاجتماعيات .. إلخ.

رابعا: إن القدوة الفكرية في الأستاذ الجامعي تعني - علاوة على ما سبق - أن يكون قادرا على التعبير عن رؤى نظرية واجتماعية متقدمة، وفكر ثقافي متجدد في مستقبل المجتمع العربي والعالمي، وفي احتمالات مستقبله المرئية والمتخيلة، بل وغير المتخيلة. وهذا كله يعني أن المعلم الجامعي لا يمكن أن يعد من خلال مساقات علمية

ضيقة، بل لابد من إعداده من خلال المجالات المعرفية الواسعة المتكاملة، على أن يكون تخصصه فى قلبها.

والمعلم الجامعى قدوة اجتماعية. ويجب أن يعد كى يتعمق شعوره بالمسئولية الاجتماعية؛ لأنه مطالب بأن يكون فيها قدوة لطلابه وأن يعلمهم إياها. وهناك فرق بين المسئولية الجماعية، والمسئولية الاجتماعية. فالأولى إحساس الجماعة ككل بمسئوليتها الذاتية نحو الجماعة. فالمسئولية الجماعية جماعية، والمسئولية الاجتماعية فردية، وذاتية، فالإنسان مسئول أمام ذاته عن الجماعة.

والمسئولية الاجتماعية لدى المعلم الجامعى ذات عناصر ثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة[1]، وجميعها لابد من تعميقها لدى المعلم الجامعى.

والمقصود بالاهتمام الارتباط العاطفى بالمجتمع الذى ينتمى إليه المعلم الجامعى، ذلك الارتباط الذى يخالطه الحرص على استمرار تقدمه وتماسكه، وبلوغه أهدافه، والخوف بأن يصاب بأى عامل أو ظرف يؤدى إلى إضعافه أو تفككه.

فالإحساس بالمسئولية الاجتماعية هنا يأتى من خلال انفعال الأستاذ الجامعى مع مجتمعه العربى، والانفعال به، وإدراك الذات من خلاله، والتوحد معه، بحيث يصبح هذا المجتمع داخله عقليا ووجدانيا.

أما الفهم فذو شقين: فهم المعلم الجامعى لتاريخ المجتمع العربى والإسلامى الذى بدونه لايتم فهم حاضر هذا المجتمع ولا مستقبله، وفهمه لعقيدة المجتمع وفلسفته، ولروابطه وصلاته، ولنظمه ومؤسساته، ولعاداته وقيمه، ووضعه الثقافى والحضارى، وللظروف والقوى المؤثرة على حاضره ومستقبله.

أما الشاق الثانى من الفهم - وهو فى غاية الأهمية - فهو فهم الأستاذ الجامعى للمغزى الاجتماعى لأفعاله هو، وإدراكه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته، على حاضر المجتمع ومستقبله. أى فهم القيمة الاجتماعية لأى فعل أو تصرف يصدر عنه.

أما العنصر الثالث من عناصر القدوة الاجتماعية والمسئولية الاجتماعية، فهو المشاركة. والمقصود به اشتراك المعلم الجامعى مع أفراد المجتمع فى إنجاز الأعمال التى

(١) انظر: سيد أحمد عثمان: المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩، ص٢٦٩-٢٧٢.

يمليها الاهتمام، ويتطلبها الفهم. بما يساعد المجتمع العربى على حل مشكلاته، والوصول إلى أهدافه، والمشاركة فى بناء المستقبل العالمى.

وهكذا فإن القدوة الاجتماعية لدى المعلم الجامعى تتطلب منه أن يربى طلابه على المسئولية الاجتماعية، بعناصرها الثالثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة على اعتبار أنها عناصر متكاملة؛ فالاهتمام بالمجتمع يحرك الإنسان إلى فهمه، والاهتمام والفهم معا يؤديان إلى المشاركة الإيجابية وبناء المستقبل.

وهذا - مرة أخرى - يحتاج إلى إعادة النظر فى الطريقة التى يتم بها اختيار المعيدين والباحثين، وإعادة النظر فى أساليب تربيتهم وإعدادهم.

والمعلم الجامعى لابد أن يكون قدوة نفسية. فالمعلم الجامعى مربى. والتربية عملية تهدف إلى إيصال المربى إلى درجة كماله الإنسانى. وهذه العملية علمية، ونفسية، وفنية. والمعلم الجامعى لابد من أن يعد بالشكل الذى يحفظ له توازنه الإنسانى، وتوازنه النفسى؛ لأنه بدون ذلك يستحيل أن يكون قدوة نفسية سوية لطلابه.

ومن أولى الحاجات التى يحتاجها المعلم الجامعى فى إعداده كى يكون قدوة نفسية سوية لطلابه، أن نربيه على **الإيمان بالله،** وعلى أن الله قد نظم الكون والحياة وفق منهج يختل الكون والحياة بدونه. وعلى أن الإنسان إذا انحرف عن التوحيد فسدت فطرته، واختل توازنه النفسى الذى لا يمكن أن يعود إليه إلا بالعودة إلى الإيمان.

إن إنسان هذا العصر يعانى من الفقر الشديد فى السلام مع نفسه، ومن فقر مماثل فى السلام مع الكون من حوله، فإذا أردنا أن يكون المعلم الجامعى قدوة نفسية، فعلينا أن نصحح له - خلال عملية إعداده - تصوره عن الألوهية والكون والإنسان والحياة، وأن نجعله يفهم مركزه فى الكون، ووظيفته فى الحياة.

إن أستاذ الجامعة أشد الناس حاجة إلى أن يعد كى يتحقق فى شخصيته التناسق بين حركته وحركة الكون والحياة من حوله؛ فهذا التناسق هو الذى بحقق له السلام مع نفسه، كما يحقق له السلام مع الحياة المحيطة به. فالسلام مع النفس ينشأ من توافق حركة الإنسان مع دوافع فطرته السوية الصحيحة. وبذلك تنتظم حركة الإنسان الظاهرة مع فطرته المضمرة. إن السلام مع النفس لن يتأتى إلا من السلام مع الله. وبذلك يتحقق للإنسان السلام مع الكون المحيط به أيضا. أما إذا حاد الإنسان عن منهج الله، فإن ذلك يحدث نوعا من الشقاق الذى يؤدى حتما إلى كوارث نفسية وكونية.

إن خلاصة القضية – كما يقول نزار قبانى – أننا لبسنا قشرة الحضارة، والروح جاهلية!.

نريد أن نتخلص من قشرة الحضارة، ومن الروح الجاهلية، ونستعيد القدوة النفسية التى يحتاجها أبناؤنا الآن أكثر من أى وقت مضى، وإلا فالمستقبل مرعب مخيف.

والمعلم الجامعى – أخيرا وليس آخرا – لابد أن يكون قدوة تربوية. وهذا يعنى أن يكون قادرا على تعليم المتعلم طريق التعلم المستمر، والتعلم طوال الحياة، ومساعدته على تحقيق ذلك عن طريق السيطرة على مهارات التعلم الذاتى، والبحث عن المعلومات فى مصادرها، وعلى تحليل وتفسير المعلومات وإعادة صياغتها، وعلى استخدامها بطريقة مفيدة فى ابتكار أفكار جديدة وأشياء جديدة.

والمعلم الجامعى الذى يمثل القدوة التربوية لابد أن يكون **واعيا بدور الجامعة** والتعليم العالى من حيث الفلسفة والتنظيم والإدارة(١).

لابد أن يكون **مدركا لأهداف الجامعة** ودورها الإيجابى فى تنمية المجتمع وصنع مستقبله. ولابد أن يكون مدركا لأهم مبادئ مهنة التعليم وتقديرا لها باعتبارها مهنة تربية إنسانية الإنسان، التى هى الوظيفة الأولى لجميع أعضاء هيئة التدريس. لابد أن يكون واعيا بالنمو النفسى الشامل لطالب الجامعة، ومدركا للحاجات والمطالب النفسية لهذه الفئة العمرية، ومقتضياتها التربوية والتعليمية.

لابد أن يكون **قادرا على تصميم المنهج الجامعى**، وتنفيذه وتقويمه وتطويره. ولابد أن يكون فاهما لمنهجيات التدريس الجامعى المختلفة، وخاصة منهجيات التعلم الذاتى، وتقنيات التعلم من بعد.

لابد أن **يفهم المناهج العلمية المختلفة للبحث العلمى**، وخصائص كل منها، ومشكلات تطبيقها فى البحوث العلمية المختلفة، وكيفية التغلب على هذه المشكلات.

لابد أن يكون **مسيطرا على مهارات اللغة الإنجليزية على الأقل**، أو أية لغة أجنبية بديلة، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

(١) على أحمد مدكور: العولمة والتحديات التربوية، مجلة العلوم التربوية، العدد التاسع، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، يناير ١٩٩٨، ص٥٨-٥٩.

لابد أن يكون **قادرا على استخدام الحاسوب** كمصدر للمعلومات ووسيلة للاتصال.

لابد أن يكون **فاهما لأصول الكتابة العلمية، ومهاراتها**، وتطبيقاتها فى كتابة البحوث العلمية، فى المجالات النظرية والتطبيقية.

باختصار لابد أن يكون قادرا على إعداد الشباب للمستقبل فى ضوء التغيرات المستقبلية المجهولة فى معظمها. وهذا يتطلب - كما قلنا أن يكون الأستاذ الجامعى قيادة علمية، وفكرية، واجتماعية، ونفسية، وتربوية، فإن فشلنا فى بناء هذه النوعية من الأساتذة الجامعيين، فلا أمل فى العلم، ولا فائدة فى التكنولوجيا، ولا سبيل إلى بناء العدل والسلام فى نفوس أبناء الأمة، وفى حياتهم المستقبلية.

سياسة جديدة للدراسات العليا والبحث العلمى

البحث العلمى ضعيف فى البلاد العربية. وتكاد تكون القاعدة العامة هى سوء العلاقة بين الباحثين ومتخذى القرار. والمؤسسات المسئولة عن البحث العلمى كثيرة والعلاقة فيما بينها تكاد تكون مقطوعة، والإنفاق على البحث العلمى ضئيل جدا، بالمقياس العالمى للدول الصناعية.

فكما تشير التقارير الخاصة بالتنمية البشرية أن نسبة العلماء والباحثين لكل ألف من السكان لم تتعد عام ١٩٩٢م (١,٥) فى الكويت، (٠,٨) فى مصر، (٠,٦) فى قطر، (٠,٦) فى ليبيا، (٠,٥) فى تونس، (٠,١) للأردن. فى حين أن المعدل العام للدول النامية يبلغ (٠,٨)، ويبلغ (٤,٦) فى البلاد الصناعية.

وبالرغم من تزايد معدل العلماء في العلوم الأساسية (الطب، والهندسة، والزراعة، والاقتصاد، والإدارة .. إلخ) فى الدول العشرة الأكبر حجما والأكثر قدرة فى مجال الإنتاج العلمى، حيث وصل العدد إلى (٢٢٤٦٧) عام ١٩٨٥م، إلا أن معدل الإنتاج العلمى للباحث الواحد فى العام لم يتجاوز نصف بحث، أى أن البحث يستغرق عامين لدى الباحث فى الجامعات العربية الكبرى، وفى حين أن المعدل حوالى بحثين للباحث الواحد فى الدول الصناعية[1].

(١) تقرير مراجعة تطوير الاستراتيجية العربية عام ١٩٩٧، مرجع سابق، ص١٤٦-١٤٧.

وهناك أسباب كثيرة وراء ذلك، من أهمها:

- غياب الاقتناع الحقيقى بالعلوم الأساسية والتطبيقية لدى الكثير من كوسيلة لحل المشكلات الاجتماعية.

- غياب الاعتماد على الذات فى العلوم والتقانة، وعدم الإيمان بالقدرة الذاتية فى التعامل مع العلوم والتقانات المتقدمة.

- ضعف الأطر القانونية والمؤسسية والتشريعية التى تشجع على البحث وتدفع عجلة التطور القومى فى البلاد العربية.

- ضآلة الاستثمار فى البحث العلمى؛ فبينما تخصص الدول الصناعية حوالى من ٢ إلى ٣٪ من مجموع الدخل القومى للبحث العلمى، نجد أن النسب فى البلاد العربية لاتتجاوز ٥, ٠٪ حتى عام ٢٠٠٠م.

- يضاف إلى ذلك قلة عدد الكفاءات القادرة على البحث، وعدم وجود سياسات واضحة، وعدم توفر قاعدة للبيانات، وعدم التفاعل الإيجابى بين البحث ومؤسسات الإنتاج، ونقص التدريب على البحث العلمى ومناهجه.

وبالإضافة إلى ضعف البحث العلمى كما وكيفا، وقلة عدد الباحثين، وخاصة فى مجالات العلوم والتقانة، فهناك تهجير منظم للكفاءات من البلاد العربية إلى الدول الصناعية الكبرى فى الشمال!.

إنها عملية «تهجير»، وليست مجرد هجرة؛ لأنها عملية ليست تلقائية، ولا اعتباطية عشوائية، كما أنها ليست مؤقتة تعود بعدها الطيور المهاجرة إلى أوطانها، ولكنها استجابة لتشريعات خارجية، وانتقائية فى اختيارها، واستقطابية فى التيسير لها، وتعبوية فى تقنينها، واستنزافية فى كثافتها، كما أنها متدفقة، ومتصلة، ومتزايدة فى اتجاه واحد؛ تنبع من أنهار الدول الموصوفة بالتخلف، وتصب فى محيطات الدول الموصوفة بالتقدم[1].

ولاشك أن الكفاءات العلمية التى هاجرت، والتى ما تزال تهاجر، تزداد بسبب كثرة المدارس والجامعات أجنبية الطابع التى يتزايد إنشاؤها فى الأقطار العربية، وبسبب الأعداد الكبيرة من الباحثين الذين يخرجون لدراسة الماجستير والدكتوراه فى الأقطار

---

(١) أحمد الربايعة: دراسات فى نظرية الهجرة ومشكلاتها الاجتماعية والثقافية، عمان، دار الثقافة والفنون، ١٩٨٧، فى حمود السعدون ووليم عبيد، مرجع سابق، ص٩٥.

الصناعية، ويتم إغـراؤهم فلا يعودون، وبسبب التسـهيلات الكثيرة التى تقـدمها بعض الحكومات العربية لأبنائها المتميزين لتـشجيعهم على الهجرة، حتى أن بعض الحكومات لديها وزارات للهـجرة! إضـافة إلى كل هذا، ما تعـانيه كثـير من الأقطار العـربية من صراعـات اجتـماعيـة، ومشكلات سـياسيـة وأمنية، وانخـفاض فى مسـتوى التنمـية الاقتصادية والاجتماعية.

إن الإنسان لايملك إلا أن يصاب بالخوف من المستقبل عندما يعلم وفقا لتقرير عن التنميـة البشرية عـام ١٩٩٢م صادر عن برنامج الأمم المتحـدة الإنمائى - أن نحو ثلث المؤهلين تأهيلا عـاليا فى أفريقيـا قد هاجروا إلى البلاد الأوربيـة بحدود عام ١٩٨٧م، علاوة على ما يقرب من (٦٠٠٠٠) مدير من المستوى الرفيع والمتوسط وكفاءات أخرى هاجرت بين عامى ١٩٨٥ و ١٩٩٠[1].

ومع ذلك فإن إنشاء سـياسة جديدة للتعـاون بين الجامعات، ومراكـز البحوث فى البلاد الصناعية والبلاد النامية، قد يؤدى إلى نـوع من انتقال التكنولوجيا والمعرفة، وقد يوقف إلى حد ما انتقال الطاقات البشرية المفكرة التى تشكل العنصر الهام والرئيسى لأية استراتيـجية بعيدة المدى للتنميـة فى البلاد النامية، وقد يوفـر الحافز لاستبقـاء الباحثين والأكاديميين من أعضاء هيـئة التدريس فى بلادهم وداخل جامعاتهم ومراكزهم الـبحثية المحلية. وقد يسهم التـعليم المفتوح والتعليم من بعد فى تنميـة مثل هذه العلاقات التى نتمنى ألا تأخذ طابعا تجاريا، وإلا ازداد الأمر سوءا.

ولكن المؤكد أن هذه العلاقات يجب أن تتعزز بين الجامعات ومراكز البحوث فى الأقطار العـربية أولا، علـى أساس المصـالح المشتـركـة، وتقاسم المسـئوليات الماليـة والإدارية، ويمكن للتقـدم المعرفى والتكنولوجى أن يلعب دورا رئيـسيا فى إنشاء مـراكز للتمـيز توضع تحت تصرف الباحـثين وأعضاء هيئـات التدريس فى الجامعات الـعربية. ويمكن التـعاون بـين هذه المراكز عن طريـق الشبكات الإلكتـرونيـة وأشـرطة الفيـديو والأقراص المليزرة، وغيـر ذلك من وسائل التعليم من بعد. وقد رأينا الدكـتور/ أحمد زويل - حديـثا - يقتـرح إنشاء مـجمع علمى عـربى، يعتـبر مـركزا للتـميز المـعرفى والتكنولوجى، وقاعدة انطلاق للتنمية الشاملة فى الوطن العربى.

والأمر الآخـر هو أننا يجب أن نعيد النظر فى الطريقـة التى نختار بها المعـيدين والمحاضرين والباحثين فى مراكز البحوث العلمية والاجتماعية؛ لأن هؤلاء يمثلون النخبة

(١) عبد الله بويطانة: سياسة التغيير والنمو في مجال التعليم العالى، مرجع سابق، ص١٥٧.

التى تمثل الحد الفاصل بين استمرار التخلف وإمكانات التقدم؛ لذلك يجب ألا نعتمد فى اختيارهم على مجرد التحصيل الدراسى أو التقدير العام عند التخرج، بل ينبغى أن يضاف إلى ذلك مستوى الذكاء العام، التى تكشف عنه اختبارات الذكاء، وأن يكون لديهم القدرة على المبادرات فى مواجهة المشكلات والمهام المطروحة فى مجالات المعرفة.

كما ينبغى أن يتوفر فى هذه الفئة - بالإضافة إلى القدرة على التحصيل - الذكاء العام، والقدرة على الإنجاز، والقدرة على المبادرة، وأن يملكوا قبل ذلك وبعده المرونة، وسعة الأفق، والقدرة على التخيل. إن الذى لا يملك البصيرة النافذة والخيال الخصب لن يستطيع التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فى القرن الواحد والعشرين.

إن هذه النخبة التى تمثل القوة الطليعية الضاربة فى معركة التقدم التى نحن بصددها، لن تستطيع قيادة الأمة فى هذه المعركة المستمرة إلا إذا تم إعدادها وتدريبها فى بيئة صحية، تتوافر فيها الحرية الأكاديمية، والإيمان بالقدرة الذاتية فى التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقاعدة معلومات علمية، وتقدير مادى وأدبى معقول، وعلاقات إيجابية فعالة مع مؤسسات الإنتاج والخدمات فى المجتمع. هذه هى المواصفات التى قد تمنع هذه الفئة من التفكير فى الهجرة إلى خارج البلاد.

وهناك مجموعة من المقومات الضرورية لهذه النخبة من الباحثين وطلاب الدراسات العليا يقترحها الدكتور مصطفى حجازى على النحو التالى[1]:

أولا: المتانة الشخصية، جسديا ونفسيا باعتبارها شرط كل اقتدار. «فالمستقبل يقوم على القدرة من خلال تعظيم الطاقات الحيوية. إنه يتطلب نخبا أكثر ذكاء للتعامل مع تكنولوجيا أكثر ذكاء بدورها، ويتطلب مستوى أكثر تقدما فى نشاط العمليات العقلية العليا للإحاطة بقضاياه المتزايدة فى شموليتها وتعقيدها. كما يتطلب التكامل بين الدماغ الأيسر، حيث تسود عمليات التحليل والمنطق والتسلسل والتنظيم والرياضيات، والدماغ الأيمن، حيث تنشط عمليات الخيال المبدع، والعاطفة، والقدرات المكانية، والحساسية للتجارب المعاشة»، وتتكامل الصحة النفسية مع الصحة الجسدية فى تنمية الطاقات الحيوية وتحريرها من الأزمات النفسية والصراعات الانفعالية التى يمكن أن تستنزفها وتبددها. كما أن الصحة النفسية هى أساس المرونة والثقة بالنفس، والشعور بالأمن، والتسامح، وإقامة علاقات التكافؤ والندية، كل هذا يحقق التكامل فى النشاط الذهنى، ويطلق طاقاته المبدعة.

(١) انظر التفصيل فى: مصطفى حجازى، مرجع سابق، ص ٤٦٩-٤٨٠.

ثانيا: الحصانة الثقافية، فالشباب بطبيعته باحث عن الهوية والانتماء، فلابد من تحصينه بتعريفه بذاته وهويته وثقافته، وتمثل الثقافة العربية الإسلامية إطارا مرجعيا متين البنيان، واضح المعالم، كما أنه يمثل جهدا متكاملا متناسقا، يحمل فرص إثراء غير مسبوقة فى التاريخ البشرى، نستطيع من خلاله توحيد مرجعيات الشباب والباحثين، وتشكيل أذواقهم وتصوراتهم وآرائهم للكون والإنسان والحياة. كما أنه يمثل الجذور المشتركة لأقطار الأمة العربية التى تمكنها من التنوع من خلال الوحدة، وتعطيها الحصانة فى انفتاحها على العالم فى ذات الوقت، وهذا وضع قلما توفر لأمة على مدى التاريخ الإنسانى.

ثالثا: بناء الاقتدار المعرفى. وذلك هو الشرط الحاكم لبناء القدرة الذاتية التى تستند إليها القوة والمكانة. فمستقبل الإنسانية يقوم على حضارة المعرفة، حيث الأدمغة العاملة هى الطاقة المستقبلية، والثروة البديلة. فلابد من تزويد شباب الدراسات العليا والباحثين بالمعرفة الحية، فبناء الاقتدار المعرفى هو المدخل الواحد الوحيد، الذى لا يمكن أن يحل محله شراء الخبرة. والأموال - مهما عظمت - لن تضمن التنمية الشاملة، ولا الشراكة العالمية، إلا بمقدار ما توظف فى بناء القدرة الذاتية. وذلك يتطلب عدة مهام منها:

* التحول من استراتيجية التعلم مرة واحدة إلى التعلم مدى الحياة، فهذه خاصية التعلم المستقبلى التى تقتضيها التغيرات المتسارعة فى الخريطة المهنية.

* التحول من الانغلاق المعرفى والاكتفاء بمعلومات متقادمة إلى بناء «أوتوسترادات» المعلومات، ومتابعة المستجدات المتدافعة على مستوى النظريات والمنهجيات والتقنيات.

* التحول من استراتيجيات التعلم التقليدية إلى استراتيجية «تعلم كيف نتعلم» التى تركز على كيفية اختيار المعلومات وإعادة صياغتها وفق نسق علمى ومنطقى، واستخدامها الأمثل فى إنتاج الأفكار الجديدة والأشياء الجديدة، وفى اتخاذ القرارات.

* التحول من العقلية الجزئية، التى تتناول كل قضية على حدة، وتعالج المشكلات وكأنها جزر منعزلة، وتقيم الحدود والسدود بين المعارف والأفكار - إلى العقلية الشمولية المتكاملة. فمعالجة المعارف والمعلومات بشكل متكامل هو أسلوب القرن الواحد والعشرين فى التفكير وفى التقدم .. الأسلوب الذى يدرك علاقة كل شىء بكل

شيء، علاقة العلوم الطبيعية والأساسية بالعلوم الإنسانية، وعلاقة علم النفس وعلم الاجتماع بعلوم الدين والفلسفة . . إلخ.

* «إننا بصدد التحول من الاختزال والتبسيط فى المقاربة، إلى الشمولية الكلية القائمة على التعقيد. ليس هناك إمكانية للسيطرة على الظاهرة واستيعابها فعليا - كما يقول مصطفى حجازى - بدون مقاربة معقدة متكاملة، مهما بلغت متانة البرهان المنهجى الوصفى الإحصائى»(١).

* التحول من العقلية المحلية إلى العقلية الكونية، المزودة بثقافة كونية عن البيئة والسكان، والموارد، والعلاقات المشتركة، والتحديات المتبادلة. ولا أظن أن هناك تصويرا للمصير العالمى المشترك، والواضح الآن - أبلغ من حديث «السفينة» للرسول ﷺ، حيث قال: «مثل القائم على حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة فأصاب بعضهم أعلاها، وأصاب بعضهم أسفلها، وكان الذين فى أسفلها إذا أرادوا أن يستقوا من الماء، مروا على من فوقهم فآذوهم فقالوا: لو أنا خرقنا فى نصيبنا خرقا ولو نؤذ من فوقنا، فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا، وإن أخذوا على أيديهم نجوا، ونجوا جميعا».

رابعا: محو الأمية التكنولوجية . . وهنا يتعين محو أمية ربع السكان الراشدين على الأقل فى العالم العربى، وعلى رأسهم الباحثون وطلاب الدراسات العليا وطلاب الجامعة.

أن تشكل تكنولوجيا المعلومات أبرز مقومات بناء الاقتدار المعرفى لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين. «ولا تمثل الأمية التى يتعين محوها فى مجرد مهارة تشغيل الآلات التكنولوجية مثل: الحاسوب والتليفزيون والقمر الصناعى . . إلخ»، بل لابد من الوصول إلى قلبها، ومعرفة منطق بنائها، والتمكن منها، وصولا إلى إنتاجها. فمحو الأمية التكنولوجية يعنى إذا التمكن من الفكر التكنولوجى والقدرة على تحويل المعرفة العلمية المتقدمة إلى تكنولوجيا، وليس مجرد الألفة بالأجهزة واستهلاكها»، إنها النقلة الكبرى من تشغيل الأجهزة إلى صناعتها(٢).

إن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات سوف تقلب كل معادلات التعلم، ابتداء بمناهجه وطرائقه، وانتهاء بأساليب تقويمه وتطويره، وذلك من أجل الوصول إلى جيل

(١) المرجع السابق، ص ٤٧٥.
(٢) المرجع السابق، ص ٤٧٦-٤٧٧.

متميز الذكاء، يتكامل مع التكنولوجيا وآلاتها فى حالة من التطور المفتوح الذى يحاول فهم ظواهر الكون والتعامل معها بما يفيد فى إعمار الحياة.

إننا إزاء تغيرات تكاد تمثل شطبا لكل الممارسات الجارية فى التعلم، تغيرات يتهاوى معها حدود الزمان والمكان فى تبادل المعلومات والعمل على تحليلها وتفسيرها واتخاذ القرار المناسب بشأنها.

خامسا: لابد من تحصين جيل الشباب من الباحثين وطلاب الدراسات العليا بعقيدة الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية. فبدون الإيمان بالله لا حياة .. وبدون الأخوة فى الله لا توجد الأمة التى تجتمع على آصرة العقيدة، وتنسق بين أهدافها ووسائلها وغاياتها. وبدون الأخوة فى الإنسانية تغرق «السفينة الإنسانية» كلها.

وهنا لا يكفى أن نقول العبارات التى تتردد كثيرا هذه الأيام، وهى عبارات: «التمسك بالأخلاق»، و «التحصن بالقيم» و «الاسترشاد بالسلوك الأخلاقى» .. إلخ، فهذه كلها عبارات مطاطة، ومائعة، ولا قيمة لها؛ لأن للماركسية قيمها وأخلاقها التى تنبع من عقيدتها التى تؤمن بها وهى «ألا إله موجود والحياة مادة»!، وللبراجماتية قيمها وأخلاقها النابعة من نفعيتها وغرضيتها، وكون الغاية فيها تبرر الوسيلة، وفصل الدين عن الحياة، وللإسلام قيمه وأخلاقه، النابعة من عقيدة التوحيد، فالله الخالق سوف يحاسبك فى الدنيا والآخرة على ما قدمت للإنسانية فى الدنيا.

وهنا تتضح أن هناك قيما وأخلاقيات تختلف عن قيم وأخلاقيات أخرى، وأن هناك قيما وأخلاقيات تبنى وتعمر الدنيا، وأن هناك قيما وأخلاقيات تخرب الدنيا على رءوس أصحابها .. جميعا.

ونحن لو بحثنا فيمن يظلمون، ويخربون البيوت، ويشردون الشعوب، ويذبحون الأطفال، ويغتصبون النساء لوجدنا لهم قيما وأخلاقا نابعة من العقيدة التى تربوا عليها .. وهم يفعلون ما يفعلون تطبيقا لهذه العقيدة وعملا بأخلاقها وقيمها!.

لابد من سياسة جديدة للإدارة والتمويل

يتأثر نمط الإدارة الجامعية بالنمط السائد للإدارة العامة للدولة والمجتمع. فالتأثير والتأثر بين الجانبين عبارة عن طريق ذى اتجاهين، فلا يمكن أن نتصور - مثلا - انتعاش مؤسسة غير ديمقراطية فى ذلك المجتمع الذى ترتكز فلسفة الحكم فيه على مبادئ ديمقراطية. والتعليم العالى والجامعى يعتبر أهم المؤسسات التى ينعكس مستواها القوى على تطوير وتنمية المجتمع الذى تعمل فيه. فالجامعات فى كثير من الدول المتقدمة لها دور كبير فى تطوير القدرات الذاتية لهذه الدول، كما هو الحال فى الولايات المتحدة، وألمانيا وفرنسا وبريطانيا وغيرها من الدول الصناعية[1].

وما سبق يعنى أمرين: الأول أن النموذج المتبع فى الإدارة يعتمد على فلسفة المجتمع والحكم السائد. فإذا كان المجتمع يتبنى النموذج الديمقراطى فى الحكم فإن هذا لابد أن ينعكس على النموذج الإدارى المتبع فى المؤسسة الجامعية والعكس بالعكس. الأمر الثانى: «أن الفهم الواضح للعلاقة بين التعليم العالى والدولة يمثل شرطا أساسيا لتحديد نوعية هذا التعليم، وتحديد مسئولية الإدارة والتسيير فى مؤسسات هذا التعليم»[2].

ويتأثر النموذج المعتمد لإدارة وتمويل التعليم العالى والجامعى - بالإضافة إلى العوامل الخارجية السابقة بمجموعة أخرى من العوامل الداخلية، مثل: أهداف المؤسسة التعليمية، وحجم الوظائف المسندة إليها، ونوعية الطاقة البشرية الموجودة بها، وأنواع الآلات والمعدات التكنولوجية المساعدة .. إلخ.

وهكذا يمكن إجمال العوامل والمتغيرات التى توثر فى النظام الإدارى للمؤسسة التعليمية، والتى تتحكم فى عملية تطويرها فيما يلى[3]:

١- فلسفة الحكم واتخاذ القرار فى النظام القائم.

٢- فلسفة التخطيط المعتمد فى الدولة؛ من حيث المركزية وعدم المركزية.

---

(١) عبد الله بوبطانة: «إدارة وتنظيم التعليم الجامعى والعالى لمواجهة تحديات مطلع القرن القادم» فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية، بكلية التربية، جامعة الكويت، مرجع سابق، ص ٥٢٥-٥٢٦.

(٢) اليونسكو «استراتيجيات التطوير والتنمية فى التعليم العالى»، منظمة اليونسكو، باريس أكتوبر، ١٩٩٣، ص١٧.

(٣) انظر تفصيل ذلك فى عبد الله بوبطانة، مرجع سابق، ص٥٢٨ وما بعدها.

٣- علاقة المؤسسة بالدولة؛ من حيث نوع الرقابة عليها وحجمها . . إلخ.

٤- الأهداف المطلوب من المؤسسة تحقيقها.

٥- حجم المؤسسة فى ضوء الأهداف المطلوب منها تحقيقها.

٦- طبيعة المؤسسة من حيث كونها عامة أو خاصة.

٧- البنية التحتية المتوفرة، من حيث الطاقات البشرية، والتكنولوجية والإمكانيات.

وتأسيسا على ما سبق فإن النموذج الأمثل للإدارة الجامعية، هو ذلك النموذج الذى يحقق التوازن بين مجموعتى المؤثرات الخارجية والداخلية للمؤسسة التعليمية.

لقد عانت الإدارة الجامعية فى كثير من الدول العربية من تدنى مستوى الكفاءة والأداء. ويرجع ذلك - كما يقول أحد خبراء اليونسكو - إلى مشكلة نسخ النماذج واستيرادها من دول أخرى يختلف سياقها الاجتماعى والثقافى والسياسى عن ما هو موجود فعلا فى الدول العربية. وقد أدى ذلك النسخ للنماذج الأوربية والأمريكية إلى خلق مشكلات تتصل بتكيف الدول التى خرجت حديثا من حقبة الحكم الاستعمارى ودخلت مرحلة الاستقلال، ومن أهم هذه المشكلات تدنى النوعية والجودة، وغربة النظام التعليمى عن النظام الاجتماعى السائد، الأمر الذى أدى إلى شعور هذه الدول بأنها فى الوقت الذى حققت فيه استقلالها السياسى، قد انتهت إلى نوع من الاعتماد الثقافى، من خلال استيراد نماذج التعليم العالى الغريبة عن سياقها الاجتماعى والثقافى[١].

ونخلص مما سبق أن النموذج الأمثل للإدارة الجامعية، هو ذلك النموذج المستمد من المعطيات الوطنية، الذى يحقق نوعا من التوازن بين المتغيرات الخارجية والداخلية. وأن هذا النموذج لا يمكن اختياره؛ لأن الاختيار يعنى النقل والنسخ والاستيراد، بل ينبغى ابتكاره واستحداثه فى ضوء المعطيات الوطنية والثقافية، وتطويره من آن لآخر، بحيث يحقق أكبر قدرمن الكفاءة فى استخدام الموارد المتاحة. وفى الحصول على موارد جديدة عن طريق الإسهام فى توفير الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية المتجددة[٢].

---

(١) انظر: ف. فان فوغ: نماذج للتسيير والحكم فى التعليم العالى، منظمة اليونسكو، ١٩٩٣، ص٤٣، فى عبد الله بوبطانة، المرجع السابق، ص٥٢٧.

(2) Uneso, Planning and Management for Excellence and Efficience of Higher Education, Unesco, 1991, P. 79.

إن نمط الإدارة الجامعية الذى يلائم المستـقبل، هو ذلك النمط الذى يحقق التميز والفاعلية، ويتسم بـالتطور والكفاءة فى ترشيد الموارد والمعطيات المتاحـة لمؤسسة التعليم العالى أو الجامعى.

إن الوضع الحالى فى الوطن العربى هو على النحو التالى:

- هناك مركزية مفرطة فى إدارة وتمويل التعليم العالى والجامعى.
- هناك طلب متزايد على هذا النوع من التعليم.
- هناك تناقص فى المـوارد الحكوميـة المخـصـصة لـهذا التـعليم، وعـجـز من الحكومات عن الوفاء بكل احتياجاته.
- هناك صناعات وخدمات تتزايد مطالبها بمهارات واستعدادات أعلى من الموجود حاليا، وهذا يحتاج إلى نوع جيد من التعليم العالى.
- هناك مقاومة للتغير السريع من النظم التعليمية.
- هناك قرارات وإجراءات للإصلاح تقرها الإدارات المركـزية دون تشاور حقيقى مع المعنيين ودون دراسة لتأثيرها.

هناك اتفاق بين الجميع فى الشرق والغرب أن التـعليم مصدر قوة المجتمع، وأنه لا يمكن أن يترك لقوى السوق وحدها. فأيا كـانت الصيغة التى يتخذها التنظيم الإدارى اللامركزى، ينبـغى أن تتحمل الدولة مسئـولية معينة إزاء مواطـنيها، بما فى ذلك خلق قناعة قوميـة بأهمية التعليم، وبأن النظام التعليمى يمثل خطة طويلة الأجل للمـستقبل، وبضرورة إتاحة الفرصة له للتعبير عن ذاته من خلال الإجراءات والعمليات الديمقراطية، وبأن الصيـغة المتبـعة فى إدارة التعليم ليـست غاية فى ذاتهـا، ولكنها وسيلة لتـحسين وتجويد عملية التعليم.

أما بالنسبة لتمويل التعليم العام والعالى، فلا توجد حلول جاهزة لهذه المشكلة، كما أنه يندر أن يتـمكن أى بلد اليوم من تحمل عبء نظام متكامل للتـعليم العالى على حساب الخزانة العـامة وحدها؛ لذلك فإن الدعوة إلى البحث عن مـوارد بديلة للتمويل يشكل جزءا من كل السياسات الراهنة للتعليم العالى والجامعى، موارد تتحمل جزءا من المسـئوليـة، وتتـقاسم التكاليف. وهـناك توجهـات وإجراءات فـعليـة نحو فـتح باب الخصخصة فى التعليم العالى والجامعى. وقد بدأت جامعات خاصة أعمالها خلال عقد

التسعينيات بالفعل، وبعضها لا يعدو أن يكون مشروعات استثمارية على حساب التعليم الجامعى!.

وفى هذا السياق يقول بعض خبراء اليونسكو: «إن التطبيق الجذرى لسياسة تخلى الدولة عن تمويل التعليم العالى - وهى وسيلة متأثرة بالتفسير الضيق لمفهوم «القيمة الاجتماعية» لأى مرحلة من مراحل التعليم - قد يؤدى إلى الاندفاع المفرط نحو تدابير «استرداد التكلفة»؛ وهو يتطلب أيضا وجود «تمويل بديل» وتحقيق «مكاسب على حساب الفعالية الداخلية» فى مجالات التدريس والبحوث والإدارة. وثمة خطر آخر يتمثل فى التوجه المفرط نحو «التسويق التجارى» للأنشطة التى تضطلع بها مؤسسات التعليم العالى. ففى هذه الحالة، يمكن أن تصبح المعايير الخاصة بقبول الطلبة، والبرامج الدراسية، والتخرج، والتدريس مثار قلق للجميع، ومصدرا للتوتر بين مؤسسات التعليم العالى، والدولة، وعامة الجمهور»[١].

إن الإشكالية المتمثلة فى التوفيق بين الطلب المتزايد على التعليم العالى، والآمال المعلقة عليه، وضرورة العمل على تحقيق مبدأ استمرار التعليم طوال الحياة من جهة، وبين ندرة الموارد من جهة أخرى، تستوجب التأكيد على ما يلى:

١- تأكيد دور السلطة السياسية فى المجتمع على التعليم، على اعتبار أن التعليم مصدر قوة للمجتمع، ولا يمكن أن يترك لقوى السوق وحدها.

٢- الاعتراف بالتعليم العالى بوصفه استثمارا اجتماعيا هاما، وبالتالى تخصيص الاعتمادات اللازمة له من الأحوال العامة.

٣- الشروع فى البحث الجاد عن طرائق جديدة للتمويل تقوم على مشاركة جميع الذين يجنون فائدة من التعليم العالى، سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، بما فى ذلك القطاع الاقتصادى، والتبرعات، وفرض رسوم تعليمية، ومشاركة المجتمعات المحلية، والمؤسسات الخيرية والوقفية، والآباء، والطلبة، والمجتمع الدولى، وإنشاء نوع من صناديق التوفير للتعليم، ونقل أو تحويل جزء من الميزانيات العسكرية إلى التعليم، على اعتبار أن التعليم الجيد يساعد قوى الجيش وقوى الأمن فى استتباب الأمن والنظام، وللتخفيف من مشكلات البطالة، وتخفيف حدة الصراعات الطبقية والدينية والعرقية ... إلى آخره.

(١) عبد الله بوبطانة: «سياسة التغيير والنمو فى التعليم العالى» فى المجلة العربية للتعليم العالى، مرجع سابق، ص١٦١.

٤- أن يكون للتعليم العالى مصروفات تسهم فى التكلفة، مع استثناء المتفوقين، وإعانة المحتاجين، وتوفير القروض والضرائب وغير ذلك من الخطط والنهوج التى تتيح للطلاب المحتاجين أن يؤجلوا دفع المصروفات حتى يعملوا ويكسبوا، وأن تتوفر خطة للمنح الدراسية التى تهدف إلى التغلب على تردد الفقراء فى التوجه نحو التعليم خوفا من جراء تراكم الديون عليهم إزاء ما قد يظن أنه كسب مستقبلى غير مضمون.

٥- أن تقوم مؤسسات التعليم العالى ذاتها بزيادة الفعالية والكفاءة في ترشيد استخدام الموارد المتاحة، وتطوير نظام للتعليم من بعد فى كل جامعة وكل مؤسسة للتعليم العالى[1].

إن تقنيات المعلومات والاتصالات ستجعل استراتيجيات التعلم من بعد هى الأكثر سيادة فى تعليم المستقبل، وعلى الجامعات والمعاهد العليا العربية أن تقيم البنى البحتية لهذا النوع من التعليم فى مؤسساتها من الآن.

٦- إقامة بعض المشروعات الاستثمارية الإنتاجية أو الخدمية فى نطاق الجامعات والمعاهد العليا، والإفادة من المعامل والمختبرات والمزارع والمستشفيات فى الحصول على موارد إضافية. كما يمكن لأعضاء هيئة التدريس تقديم الاستشارات والدراسات، ويمكن للطلبة القيام بالعمل بعض الوقت فى المؤسسات الإنتاجية ذات الصلة، وتوريع الأجور أو الأرباح بين الطلبة والجامعة .. وهكذا فإن هناك نهوجا كثيرة لو أحسن استغلالها، فقد تدر دخلا يسهم بفعالية فى تخفيف الأعباء المالية المطلوبة من الدولة أو إدارة الجامعة.

---

(١) المرجع السابق.

البحث الثانى(*)
العلاقة التكاملية بين
التعليم العام والتعليم العالى

(*) قدم إلى ندوة ممثلى التعليم العام والجامعى فى الدول الأعضاء لمجلس التعاون الخليجى، لتعزيز التعاون والتكامل بين التعليم العام والعالى، جامعة البحرين، ١٥-١٧ شوال ١٤١٩هـ الموافق ١-٣ فبراير ١٩٩٩م.



مقدمة

التعلم هو شرف الإنسان وامتيازه، وهو مناط التكليف، وأساس حمل الأمانة؛ لذلك عندما خلق الله الإنسان، وجعله خليفة فى حمل أمانة السماء إلى الأرض، علمه: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ... ﴿٣١﴾﴾ [البقرة]. وعندما بدأ الوحى بالرسالة الخاتمة، كانت أول كلماته: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿١﴾﴾ [العلق] . . فالتعلم ثقيل فى ميزان الله من البداية . . وقد تعلم البشر أخيراً أن يجعلوه ثقيلا فى ميزانهم، فقد قال المفكر البريطانى ويلز: إن مستقبل الإنسانية يتوقف على نتيجة الصراع بين التعليم والكارثة. كما جاء تقرير اليونسكو لعام ١٩٩٦م تحت عنوان: «التعلم . . ذلك الكنز المكنون» مستعيرين بذلك إحدى عبارات لافونتين فى حكايته عن «الفلاح وأطفاله»: قال الفلاح: «احذروا بيع الميراث، الذى تركه لنا آباؤنا، ففيه كنز مكنون»[١].

ولكن أى تعلم ذلك الذى يعتبر كنزا مكنونا فى عصر العولمة؟.

فى عصر العولمة والكوكبة «والكنتكة» و «المكدنة»، نحتاج إلى تعليم يحفظ للأمة هويتها وتميزها وخبرتها . . تعليم يحفظ لها مكانتها فى الأرض ومنزلتها فى السماء.

وفى عصر تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعصر تدفق المعلومات وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدى إلى تنوع البشر وتمايزهم وإقدارهم على تلقى المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات.

وفى عصر تناقص الموارد من طاقات وخامات، نزيد تعليما ينتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى صناعات جديدة، وصناعة معلومات وخدمات، ويعتمد على التكنولوجيا فى استنباط طاقات وخامات جديدة، تعليما ينتقل بالأمة من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة.

---

(١) جاك ديلور وآخرون: التعلم: ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين، تعريب: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨.

نريد تعليما يبنى - قبل كل شيء - الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانيـة، ويرسخ قيم العلم، والعـدل، والحرية، والوحـدة، والإحسان فـى العمل، ويقيم مشاعر العدل والسلام فى عقول البشر.

فى زمن التلوث الفكرى والسمعى والبصـرى والمائى والهوائى، نريد تعليما يبنى قناعات التغيير من التزامن المحكم إلى الزمن المرن، ومن التركيز الجغرافى إلى الانتشار، ومن الاعتـماد على الحكومات إلى الاعتـماد على الذات والمؤسسات، ومن ديمقـراطية التمثيل الشمـولى إلى ديمقراطية المشاركة الشعبيـة، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الكلى الذى يعمل حسابا لكل عناصر الموقف أو النظام.

لقد أكد القـرآن الكريم أن المعرفة أساس الحياة عندمـا بدأت رحلة آدم إلى الحياة على الأرض بالتعلـم، وبدأت رسالة محـمد ﷺ - خاتم الرسل - بالقـراءة، والكتابة بالقلم. وتأكد هذا المعنى فى المقولة المشهورة: إن المعرفة قوة Knowledge is Power، ثم جاء تقرير اللجنة الدولية للتربية برئاسة جاك ديلور ليؤكد أن الحياة فى القرن الواحد والعشرين ستعتمد على أربعة أعمدة هى: تعلم لتكون، وتعلم لتعرف، وتعلم لتعيش، وتعلم لتعمل(١).

إن هذه الأنواع من التعلم حين تتم بفاعلية وكـفاءة، كفيلة برعاية الكنز الكامن، والمواهب الإنسانية الخبيئة، وحسن تنميتها وتوظيفها لخير الفرد والمجتمع والإنسانية.

إن التعليم الذى نريده هو التعليم الذى يأخذ أهدافه ومضـامينه من فلسفة التنمية الشاملة للنفس الإنسانية فى تكـاملها وتفاعلها، وللمجتمع فى كلياته ونظـمه الفرعية، وهو الذى يكون مـرنا فى إدارته وتمويلـه وحركـتـه، ويكون قـادرا على حل إشكاليـة التناقضات بين ما هو مادى وما هو روحى، ومـا هو عالمى وما هو محلى، وما هو عام وما هو فـردى، وحل التوترات بين الأصالة والمعـاصرة، وبين التنافس وتكافـؤ الفرص وبين التـدفق المعرفى المتـزايد، وقدرة الإنســان على الاختـيار والانتـقاء والاسـتيـعاب والتطبيق.

إن التعليم هو أساس المعـرفة. والمعرفة أساس القوة؛ لذلك جـاء فى تقرير «أمة فى خطر» عام ١٩٨٣، أنه إذا أردت أن تنزع سـلاح أمة فانتـزع سلاح تعليمـها، وإذا أرادت أمة أن تتدخـل فى الشئون التعليـمية لأمة أخرى، فـيجب أن يعتبـر ذلك بمثابة إعلان الحرب عليها.

---

(١) المرجع السابق، راجع الفصل الرابع، ص١٠١.

من هنا فإن الأمم العارفة هى الأمم القوية، فلم تعد قوة الأمم تقاس بمساحة أراضيها أو بما لديها من جيوش، أو بعدد سكانها، أو بما تملكه من ثروات طبيعية .. ولكن بما تملكه من معرفة متطورة، وتقانة متقدمة، وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإنتاج والإبداع، وتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية الراقية .. لذلك كله نريد تعليما فى بلادنا يساعدنا على اكتشاف ذواتنا، وإحياء نهضتنا؛ لنكون مرة أخرى أمة متعلمة، ومعلمة لأبنائها وللآخرين[1].

نريد تعليما يقدرنا على إنتاج التكنولوجيا الفائقة .High Tech فى مجالاتها الرئيسية، المتمثلة فى تكنولوجيا الإلكترونيات، والتكنولوجيا النووية، وتكنولوجيا الفضاء، والتكنولوجيا الحيوية. إن نظامنا التعليمى يجب أن يعلمنا الفوارق بين التكنولوجيا، وبين الأدوات والأجهزة التكنولوجية، وبين استخدام التكنولوجيا. إننا نملك أدوات وأجهزة تكنولوجية كثيرة، لكننا لا نعرف التكنولوجيا التى فيها، ولا نعرف كيفية استخدامها بكفاءة![2].

نريد تعليما يقدرنا على مواجهة أزمات عصر العولمة وثوراته الرئيسية، الثورة الصناعية الثالثة، وثورة التكتلات الاستراتيجية، وثورة الديمقراطية، وذلك عن طريق الانطلاق من فلسفة اجتماعية وتربوية واضحة، وأهداف مجددة، ومداخل ومنهجيات شاملة ومتكاملة، تعمل حسابات «للوجود» و «للحاجة» إلى جانب «الكفاءة» و«الفاعلية» و «الجدوى»[3].

لابد من إعادة النظر فى نظامنا التعليمى ابتداء بالنظرية ومرورا بالتطبيق وانتهاء بالتطوير والمتابعة، إننا نحتاج إلى هيكلية ومنهجية جديدتين للتعليم. وإذا استعرت تعبير لويس بيرلمان، فإن المدارس فى زمن التكنولوجيا الفائقة قد أصبحت تكنولوجيا عقيمة، فهى تشبه الحصان الذى يستخدم وسيلة للمواصلات فى عصر السيارات الفارهة، والقطارات فائقة السرعة والطائرات. إن التعليم الحالى لا يحتاج فقط إلى

(١) محمد عزت عبد الموجود: «تنويع التعليم الثانوى فى دول الخليج العربية: ترف أم ضرورة؟» فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم المناهج وطرق التدريس: مناهج المرحلة الثانوية، الواقع واستراتيجيات التغيير، كلية التربية جامعة الكويت: ٧-١١ ذى القعدة ١٤١٨هـ الموافق ٧-١٠ مارس ١٩٩٨، ص ١٧٤-١٨٤.

(٢) حمود السعدون؛ وليم عبيد: «التحديات العلمية والتكنولوجية ودور التعليم العالى فى مواجهتها»، فى مؤتمر التعليم العالى العربى وتحديات مطلع القرن الحادى والعشرين، المؤتمر الثانى لقسم أصول التربية، كلية التربية جامعة الكويت، ١٧-٢٠ أبريل ١٩٩٤، ص١٠٣.

(٣) المرجع السابق، ص ٢٠٠.

تغييـر، بل إن فلسفته ومنهجـياته وأوعيته ووسـائطه الحالية ينبغى أن تغيـر تماما بحيث يصبح هناك شىء جديد[1].

ويقول بيـريلمان «إن التعليم قد أصـبح غير إنسانى، وتحـول إلى عملية كوكـبية تجرى مـن خلال نظم ذكـية، غيـر بشرية، مـثل النظم الخـبيرة، والألـياف الضوئـية، والخوارزميات الجينية التى تشارك مشاركـة كاملة فى عملية التعلم، بحيث أصبح التعلم عملية محورية جمـاعية اقتصادية تقوم بها الشركات والأفـراد وفرق العمل. كما يتزايد ارتباط العناصر المشاركة فى عملية التعلم الفائق الذى يوصف بأنه التعلم الذى يمكن فيه ربط أى شخص أو عـملية أو عنصـر معـرفى مع أى عنصر آخـر مبـاشرة ودون المرور بخطوط سلطة تراتيبية، حيث يستطع المتـعلم الحصول على المعلومة أو حل مسألة دون استـئذان سلطوى، على عكس البـيروقـراطية الأكاديميـة السائدة فى نموذج التـمدرس الحالى»[2].

فى ضوء هذه التوجيهات تأتى هذه الورقة لتقـدم تصورا مقترحا للنظام التعليمى الذى يتكامل فيه التعليم العام مع التعليم العالى والجامعى . . تصورا يمكن أن نشارك به فى بناء المستقبل فى القرن الواحد والعشرين.

هيكلية ومنهجية جديدتان

لكى تتم الاستجابة للـتحولات السابقة وتتحول إلى واقع عـملى فى حياة الأمة فى هذا القرن، لابد من إحـداث إبداعات وابتكارات فى العملية التـعليمية. فـالمؤسسة التربوية الناجحة هى تلك التى تكون قادرة على صياغة مخرجاتها وهم الناشئة، بحيث يكونون قادرين على أن يعيشـوا حياتهم الحاضرة بفاعلية، وأن يدخلوا مـجتمع البالغين وهم قادرون على المشاركة الفعالة فى جميع أنشطته الاجتماعية والإنتاجية.

من هنا لابد جهد فكرى وفلسفى طويل وعميق، بحيث يكون مرتبطا بالأهداف القوميـة للتعليم. لقد نادت كـثير من الدراسات بضـرورة مراجعة النظام التـعليمى من حيث هيكله وأهدافه ومناهجه مراجعة دقـيقة» وفق أسس فلسفية واضحة، وليس وفق

(١) وليم عبيد: «توجهـات مستقبلية من مناهج المرحلة الثانوية» فى المؤتمر العـلمى الثانى لقسم المناهج بكلية التربية بالكويت، مرجع سابق، ص ٣٠٣.

(٢) Perelman, Lewis, "Scholl's Out", Avons Books, USA نقلاً عن وليم عبيد، المرجع السابق، ص٣٠٣.

رؤية شخصية لمسئول أو وزير سرعان ما يتغير فيتغير الاتجاه، وتتنافر التفسيرات»![1].

لقد عانت نظمنا التعليمية كثيرا من تدنى مستوى الكفاءة والأداء بسبب نسخ النماذج واستيرادها من دول أخرى يختلف سياقها الاجتماعى والثقافى والسياسى عن ما هو موجود لدينا. وانتهى بنا الأمر إلى تزايد الشعور بأننا فى الوقت الذى حققنا فيه استقلالنا السياسى، قد انتهينا إلى نوع من الاعتماد الثقافى من خلال انتزاع نماذج التعليم الغربية من سياقها الثقافى والاجتماعى، فجاءت مسخا مشوها لا علاقة له بنا أو بغيرنا!.

إن النموذج الأمثل للنظام التعليمى هو ذلك المستمد من المعطيات العقيدية والقومية والوطنية، بحيث يحقق - فى نفس الوقت - نوعا من التوازن بين المتغيرات الخارجية والداخلية. وهذا النموذج الأمثل لا يتم اختياره؛ لأن الاختيار يعنى النقل والنسخ والاستيراد، وإنما يتم استحداثه وتطويره وفق المعطيات السابقة[2].

ولكى يتحقق ذلك لابد من هيكلية جديدة تخلع الأمة من سيناريو التدهور وتدفع بها إلى سيناريو التماسك والصمود وصولا إلى سيناريو الانطلاق والتقدم وهذه الهيكلية تعتمد على التصور التالى:

«الشجرة التعليمية» وليس «السلم التعليمى»

ولكى تترجم التحولات السابقة والأهداف المنبثقة عنها بصدق فى ميدان التربية والتعليم، ينفق الباحث مع مجموعة من العلماء والمفكرين العرب الذين اقترحوا مفهوم «الشجرة التعليمية» بدلا من «السلم التعليمى»[3].

فمفهوم «الشجرة التعليمية» **Educational Tree** ينطوى - أولا - على معنى الارتباط العضوى بأرضية أو تربة معينة وبمناخ معين، وهو - ثانيا - يفيد معنى «البناء

(١) حسان محمد حسان: «نظرة جديدة لازدواجية التعليم العالى العربى لمواجهة مطلع القرن القادم»، فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الكويت، مرجع سابق، ص١٤٩.

(٢) عبد الله بوبطانة: «إدارة وتنظيم التعليم الجامعى والعالى لمواجهة تحديات مطلع القرن القادم». فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية، بكلية التربية جامعة الكويت، مرجع سابق، ص٥٢٧.

(٣) مسودة: تقرير «تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين» منتدى الفكر العربى، المؤتمر السنوى السابع للهيئة العامة، عمان ١٢-١٤/ ٥/ ١٩٩٠، غير منشور.

المستمر» أى أن يتحول التعليم إلى كيان حى دائم الحركة والنمو. وهو ينطوى - ثالثا - على جذع أساسى واحد، وهو التعليم الأساسى، الذى لابد أن يمر به أو يتسلقه كل أبناء الوطن الواحد. وهو ينطوى - رابعا - على فروع وأغصان متعددة، يمكن لهؤلاء الأبناء أن يتسلقوا أيا منها حسب قدراتهم واختياراتهم. وينطوى - خامسا - على تعدد فرص الارتفاع الدائم إلى أعلى فروع الشجرة، كما ينطوى - أخيرا - على فرص الانتقال الأفقى الدائم من فرع إلى فرع آخر ومن غصن لآخر.

ويختلف هذا المفهوم عن مفهوم «السلم التعليمى» Educational Ladder فى أن مفهوم السلم له بداية طرفية محددة، وتسلسل محدد، ونهاية طرفية محددة. بينما مفهوم «الشجرة التعليمية» له بداية متصلة بالتربة، وأعماق الأرض، كم أنه مرن ونام ومتنوع فى تسلسله، وليس له سقف محدد، فنهايته مفتوحة، تسمح بالامتداد والنمو مع تشعب ونمو المعارف والعلوم والفنون. كما أنه يسمح بالخروج منه عند نقاط عدة، كما يمكن لأى مواطن أن يعاود الولوج منها إلى النظام التعليمى طبقا لرغبته وقدرته.

وتشمل هذه الهيكلية مفهوم الجسور التعليمية، ونقاط العبور المتعددة، فهى تنطوى على إتاحة فرص دائمة لكل مواطن لدخول النظام التعليمى مهما كان عمره ومستوى تعليمه الرسمى السابق. ويعنى ذلك إجرائيا أن تتعدد نقاط الدخول والصعود على أفرع الشجرة التعليمية. كما يعنى إمكانية الانتقال عبر الجسور من تخصص إلى آخر، ومن مهنة إلى أخرى. ويكون من معيار الدخول والعبور على هذه الجسور هو القدرة على متابعة نوع التعليم الذى يريد الفرد الالتحاق به.

وفيما يلى، نتناول أجزاء هذه الهيكلية بالتفصيل، واضعين فى الاعتبار أن هذه الهيكلية وإن كانت تصلح - من حيث الشكل - لكل النظم التربوية فى العالم، إلا أن الذى يميز نظاما عن آخر هو المضامين الفلسفية والمعرفية والاجتماعية التى تختلف من مجتمع إلى آخر، وبالتالى من نظام تربوى لآخر.

تنطلق الرؤية المقترحة من تشبيه التربية بالشجرة المزدهرة النامية. والشجرة بالطبع مغروسة فى تربة يجب أن تكون خصبة كى تتغذى عليها، ولها جذع واحد قوى متماسك، ولها فروع وأغصان متشابكة ومتفاعلة.

أما التربة الخصبة التى تتغذى عليها الشجرة فهى رؤية فلسفية شاملة للألوهية والكون والإنسان والحياة، تتسق مع الأطر العربية الإسلامية، وقيمها الثابتة فى الحرية والعدالة والوحدة، والعلم والمعرفة، والأسرة الشرعية، والإحسان فى العمل.

وأما جزع الشجرة الذى يجب أن يكون واحدا قويا مستقيما؛ فهو يمثل مرحلة التعليم الأساسى التى ينبغى أن تشمل حلقات التعليم الابتدائى، والإعدادى والثانوى. وهذا اللون من التعليم يمثل الجذع؛ لأنه لابد أن يمر به كل تلميذ ذكرا كان أم أنثى، وهو مثل الجذع الواحد؛ لأنه لابد أن تتكامل فيه المعارف النظرية والأدبية مع المعارف والمهارات الثقافية التى تنمى قدرات النمو الفكرى والوجدانى والجسمى، التى تمثل قاعدة المواطنة فى ثقافة عربية إسلامية حية ومتجددة، على مستوى القطر العربى الواحد، وعلى مستوى الأمة كلها.

وأما فروع الشجرة وأغصانها المتنوعة النامية، فهى تشبه التعليم العالى والجامعى والدراسات العليا، والتعليم المستمر، والتعليم مدى الحياة، الذى يستوعب عرض الكون، وطول العمر، وعمق الحياة.

وسأتناول أجزاء هذه الشجرة بالتفصيل فيما يلى:

تربة الشجرة

أما تربة الشجرة التعليمية، فهى كتربة الأرض الزراعية، التى تمتص منها جذور الشجرة غذاءها، فإن كانت التربة خصبة قوية، يعنى أهلها بها، جاءت الشجرة قوية باسقة فارعة، ناضرة، مثمرة، نامية بلا نهاية، وإن كانت الأخرى جاءت الشجرة ضعيفة، ذابلة، وجاء ثمارها مراً معطوباً، وجاءت - فى النهاية - عاجزة عن النمو . . بل ومتهاوية. ويجب أن تراعى فى هذه التربة مجموعة من المكونات:

أولا: وتتمثل هذه الرؤية لتربة الشجرة فى الثقافة العربية الإسلامية باعتبارها عاملا رئيسيا فى وحدة الأمة وتماسكها، وتميزها، وتواصلها الحضارى فى المحيط الإنسانى. وفى اللغة العربية باعتبارها مفتاح شخصية اللغة الأم، وجوهر هويتها، والحارس الأمين على ثقافتها الأصلية والمعاصرة، وفى التاريخ الحضارى باعتباره صانع الولاء للأمة، وفى الجغرافيا باعتبارها - مع الإنسان - صانعة التاريخ.

وهنا ينبغى التركيز على الإسلام كمنهج شامل للدين والدنيا، الأولى والآخرة. كما ينبغى التركيز على العدالة الاجتماعية فى الإسلام، وعلى قيم التكافل والتسامح والمشاركة المجتمعية والسياسية، وعلى احترام كل الأديان الأخرى وقيمها الروحية والإنسانية، واحترام كل معتنقيها من العرب غير المسلمين، ومن غير العرب أجمعين.

كما ينبغى ترجمة هذا الهدف فى المناهج والممارسات المدرسية بشكل يتناسب مع المستوى العقلى والوجدانى لكل مرحلة عمرية، وأن يتحقق بأساليب لا تنفر الناشئة من «الدين» كمادة تعليمية، وأن يجرى غرس مضامين هذا الهدف فى كل المواد التعليمية الأخرى دون افتعال أو إسراف[1]. ينبغى ترسيخ مشاعر الاعتزاز والحب للإسلام وللعروبة وللقومية والوطنية، على أساس أنها ليست خطوطا متقاطعة، أو مناهج متصادمة، وإنما على أساس أنها دوائر متكاملة ومترابطة. فالاعتزاز بالقومية والوطنية والعروبة لا يناهض الاعتزاز بالإسلام أو الاستعلاء بالإيمان. إن بناء هذه المشاعر يجعل من وحدة أبناء الأمة فى شتى أقطارها قوة لأمنها ومكانتها فى الأرض، ووزنها فى السماء.

ثانيا: إن الثورة التكنولوجية وثورة الاتصالات والمعلومات ما هى إلا وسائط وأدوات لا يمكن إدانتها فى ذاتها، ولا يمكن الحكم عليها فى ذاتها، وإنما يتوقف الحكم عليها فى ضوء الهدف التى استخدمت من أجله. فهذه الوسائط والأدوات والأفكار يمكن أن توظف فيما هو خير، ويمكن أن توظف فيماهو شر. ويمكن أن تستخدم بطريقة تحافظ على شخصية الفرد والأمة، ويمكن أن تدار بشكل يسهم فى مسخ شخصية الفرد وهدم هوية الأمة؛ لذلك فالثورة التكنولوجية وثورة الاتصال والمعلومات تحتاج إلى رؤية تحكم الإبداع فيها وتحكم استخداماتها . . رؤية ذات مضامين كلية تنبثق من التصور الإسلامى للكون والإنسان والحياة، وتوجه هذه الثورة الوجهة التى تحقق أهداف الأمة، وتحافظ بها على شخصيتها وهويتها . . إن هذا مكون أساسى من مكونات تربة الشجرة التربوية.

إن كثيرا من الأمم سوف تكون قادرة على استخدام الأدوات والوسائط الخاصة بالثورة التكنولوجية والتعامل معها، لكن الأمة الواعية بمقومات شخصيتها وبرؤيتها الشاملة للكون والإنسان والحياة، هى وحدها التى ستكون قادرة على مواجهة المعلومات المتدفقة وتنظيمها فى نسق علمى ومنطقى والإبداع فيها، واستخدامها الاستخدام الأمثل الذى يمكنها من إنتاج أفكار جديدة، وأشياء جديدة.

ثالثا: ومن المكونات الأساسية لتربة شجرة التربية، تنمية الوعى بالمسئولية الاجتماعية، على أساس أن هذا لا يتناقض مع حرية الشخص، فالحرية والمسئولية

(١) المرجع السابق، ص٤٣.

وجهان لعملة واحدة، فالإنسان حر لأنه مسئول، فهو لا يصلح أن يكون مسئولا إلا إذا كان حرا.

وتتكون المسئولية الاجتماعية من عناصر ثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، وجميعها لابد من تنميتها وتعميقها لدى الناشئة. وهى عناصر متكاملة؛ فالاهتمام بالجماعة يحرك الإنسان إلى فهمها، وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه، والاهتمام والفهم معا يؤديان إلى المشاركة الإيجابية الناقدة(1).

رابعا: إن من المخصبات الضرورية لنمو هذه الشجرة وازدهارها ترسيخ مفهوم الإحسان فى العمل والإتقان فيه فى أذهان الشباب. فليس المراد بالعمل الانصراف عن أمور الدنيا وقضاياها، والكد والكدح فيها، والاشتغال بأمور ثانوية فى الدين، كالخلافات المذهبية، والدروشة، وليس من العمل الذى تعمر به الحياة وترقى، أن يترك كل ذى تخصص تخصصه فى الطب والهندسة والعمارة والطبيعة والكيمياء والرياضيات وعلوم الحرب، وعلوم الإدارة وعلوم ارتياد الفضاء، وكل العلوم التى نحن فقراء إلى النابغين فيها - إلى الاشتغال بأحكام التجويد وعلامات الساعة، وإطالة اللحى وتقصير الثياب .. إلخ.

لابد أن نعمق فى شعور الناشئة أن العمل الذى تعمر به الحياة وترقى هو أن ينصر كل منهم دينه فى ميدان تخصصه بالإنجاز فيه والإبداع، يقول الشيخ الغزالى: «من المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة إذا كان أصحابه جهالا بالدنيا، عجزة عن الحياة .. وإنه لفشل دفعنا ثمنه باهظا عندما خبنا فى ميادين الحياة، وحسبنا أن مثوبة الله فى كلمات تقال، ومظاهر تقام .. إن الله لا يقبل تدينا يشينه هذا الشلل المستغرب. ولا أدرى كيف نزعم الإيمان والجهاد ونحن نعانى من هذه الطفولة التى تجعل غيرنا يداوينا، ويمدنا بالسلاح إذا شاء»(2).

إن الأجيال المسلمة لابد أن تدرك أن المقصود ليس مجرد «العمل» وإنما «الإحسان فى العمل»: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً** ﴿٣٠﴾﴾ [**الكهف**].

---

(1) سيد أحمد عثمان: المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، ص٢٦٩-٢٧٢.

(2) محمد الغزالى: مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية، دمشق، دار القلم، ١٤١٣هـ، ١٩٨٣، ص٢٦.

والإحسان في العمل ذو شقين: الشق الأول هو استخدام أقصى درجات المهارة والإتقان فيه. يؤكد هذا قول الرسول ﷺ: «إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه» (رواه الستة). ولكن هل يكفي الإتقان في العمل لبناء حضارة إنسانية راقية؟ الإجابة الصحيحة أن ذلك لا يكفي. وهنا نصل إلى الشق الثاني لمعنى الإحسان في العمل. وهو أن يتوجه الإنسان بالعمل لله؛ لأنه يرى الله في العمل ويؤمن بأن الله يراه[1].

وهكذا . . فإن العامل المحسن لن يسمح باستخدام نتاج عمله ومهارته في خراب الدنيا؛ لأنه خلق للعمل على إعمارها على عهد الله وشرطه. فهذا هو مقتضى الخلافة في الأرض وهو مفهوم العبادة.

خامسا: إن تربة هذه الشجرة لن تكون سليمة إلا إذا كان من أهم مكوناتها ترسيخ مفاهيم الأمن والعدل والسلام في عقول الناشئة وضمائرهم وسلوكياتهم. فالحقيقة المؤكدة، أنه إذا كانت كل نذر الفوضى والخراب والدمار تندلع شراراتها من عقول البشر، فإن استحكامات الأمن والعدل والسلام ودفاعاتها لابد أن تبنى أيضاً في عقول البشر وضمائرهم. فالذي لاشك فيه، أنه إذا اكتملت تربية الإنسان واكتمل تأهيله وفق منهج الله، فإن الاستقامة على العدل والسلام تصبح طابعه الحضاري.

إن إرساء قواعد العدل والسلام في العالم وإيقاف الحروب والصراعات والمؤامرات حفاظا على الأجيال المتعاقبة من البشر، والحفاظ على البيئة ووقف استنزافها وتجريم تخريبها حماية لمستقبل الإنسانية - كل هذا لا يمكن أن يتم دون تصحيح تصور الإنسان للكون والإنسان والحياة، وفهم مركز الإنسان في الكون ووظيفته في الحياة.

إن منهج الله الذي سنه لتنظيم حياة البشر، هو نظام كوني متصل بناموس الكون العام، ومتناسق معه، ومن ثم فإن الالتزام به ناشئ عن ضرورة تحقيق التناسق بين حياة الإنسان، وحركة الكون الذي يعيش فيه، وبذلك فإن العمل بهذا المنهج واجب حتمي لتحقيق هذا التناسق.

إن هذا التناسق يحقق للإنسان السلام مع نفسه، كما يحقق له السلام مع الكون المحيط به، أما السلام مع النفس فينشأ من توافق حركته مع دوافع فطرته الصحيحة وبذلك تنتظم حركة الإنسان الظاهرة مع فطرته المضمرة.

(١) علي أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٤١٧هـ، ١٩٩٧، ص٢٠٥.

وأما السلام مع الكون فينشأ من تطابق حركة الإنسان مع حركة الكون المحيط به في الاتجاه والغاية، بذلك يتحقق الخير للبشرية عن طريق إهدائها وتعرفها في يسر إلى أسرار هذا الكون، وإلى الطاقات المكنونة فيه، والكنوز المذخورة في أطوائه، واستخدام هذا كله وفق شريعة الله لتحقيق الخير البشرى العام، بلا تعارض ولا اصطدام.

ولهذا فإنه عندما يحيد الإنسان عن هذا المنهج فإنه يحدث نوعا من الشقاق الذى يؤدى حتماً إلى كوارث نفسية وكونية، فالحياد عن منهج الله يحدث الشقاق بين الإنسان وفطرته السليمة التى فطره الله عليها، فيصاب بأبشع الأمراض النفسية والجسمية.

والحياد عن منهج الله يحدث الشقاق بين الإنسان من جانب، وبين الكون من حوله الخاضع لله بفطرته من جانب آخر، فتحدث الكوارث الطبيعية التى تدمر الإنسان فى كل مكان، حيث تنقلب طاقات الكون وذخائره وقواه من وسائل لتعمير الحياة وترقيتها إلى عوامل لتدمير وخراب وشقاء الإنسان وللبيئة والكون جميعا.

وعلى هذا فإننا إذا أردنا بناء العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم، فعلينا ألا نسمح بالحياد عن رابطة العقيدة فى مناهج التربية لحساب الروابط والولاءات الجغرافية والتاريخية، والسياسية والاجتماعية والشعوبية .. وما إلى ذلك من الروابط المتصلة بنواحى العنصرية البغيضة، والعصبية المنتنة والعشائرية المجافية للحق[1].

سادسا: إن الاهتمام بتربة شجرة التعليم لايمكن أن ينفصل عن الاهتمام باللغة العربية كمنهج للتفكير ونظام للتعبير والاتصال. فاللغة العربية فوق أنها لغة قومية، فهى لغة مقدسة؛ لذلك يجب إعطاؤها الأولوية فى التعليم قبل أية لغة أخرى.

كما أن ضعف التحصيل فيها يؤثر سلبا على مستوى التحصيل العام، لعلاقة التحصيل بالقدرات التعبيرية، ومستوى الفهم والذكاء اللفظى، ومن ثم مستوى الأداء فى اختبارات التحصيل، وفى عمليات التفكير الإبداعى عموما[2].

إن هناك من يصيحون ما علاقة اللغة العربية بعلوم الطب والهندسة والصيدلة؟ إن تعريب هذه العلوم مستحيل! وهم - عادة - لا يعيرونك آذانا صاغية عندما تقول لهم: إن اللغة العربية يجب أن تعود لغة العلم والتأليف العلمى كما كانت من قبل. إن اليهود قد نقلوا العلوم الحديثة إلى العبرية، وهى ميتة، استخرجت من المقابر، وحررت

(١) المرجع السابق، ص ٢٢٢-٢٢٤.

(٢) محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص ١٨٥.

من الأكفـان، فهل تعجز العـربية - وهى لغة حيـة راقية - لغة الوحى الإلهـى - عما حققته العبرية؟!(١).

إننا نريد تعريب المعرفة وليس دعم التـغريب وتكريسه، وإذا فـشلنا فى تعريب العلوم وإنشاء مـصطلحات جديدة تناسب الارتقاء العلمى فـى كل المجالات، فإن هذا يعنى أمرا واحدا هو أنـنا متسولون فى ميـادين الطب والهندسة والكيميـاء والفيزياء . . إلخ وسنبقى متسولين أبدا.

إننا نملك ناصية المعرفة عندما ننقلهـا إلى لساننا، أما عندما ننتقل نحن إلى ألسنة الآخرين، فسنكون عالة عليهم، وسنبقى أتبـاعا ضائعى الهوية، لا قيمة لنا فى الأرض ولا وزن لنا فى السماء!.

سابـعا: إن من أهم دواعى الحـفاظ علـى تربة هذه الشجـرة، أن يعـمل النظام التعليمى فى سـبيل تحقيق الأفراد لذواتهـم وفق فطرة الله فيهم، على اعتبـار أن تحقيق الإنسان لذاتـه يتوقف على حسـن أدائه لرسالته التـى خلق من أجلها. وتحـقيق الذات يقتـضى إعداد الإنسان إعـدادا جيدا، وشـحذ كل استـعداداته وقـواه المدركة، الظاهرة والباطنـة إلى أقصى الحدود التى هـيأها الله له. فـالابن لابد أن يعد ويهيـأ كى يكون رجلا، يقـوم بمسئـولياته كـرجل فى العلم والإنتاج والبناء والتـشيـيد وعـمارة الأرض وترقيـتها، والبنت لابد أن تعـد وتهيأ كى تكون امرأة، وأمّـا، ومربية، ومـدبرة لمنزلها ولحياة أسـرتها، وعاملة أو موظفـة فيما يناسـبها من الأعمـال، وبما لا يضير وظيفـتها الأساسية فى بناء الأسرة وتربية الناشئة.

إن ما أراده الله فطرة لا ينبـغى لبشر أن يـحيدوا عنه؛ لأنهم حين يحـيدون عنه يفسـدون لا محالة. وبتـحقيق فطرة الله فى الإنسـان، تتحقق الذات الإنسـانية. وهى المهمة الأساسـية للعملية التربوية التى ينبـغى أن تراعى فى إعداد الفرد الربط الدائم بين نموه الشخصى ونمو مجتمعه، على اعتبار أن كلا منهما يؤثر ويتأثر بالآخر.

ثامنا: إن الحرية مكـون أساسى من مكونات تربة الشـجرة، فـمن الضرورى أن تعمل العمليـة التربوية على تأكيد الشـعور لدى أبناء الأمة بأن الحرية فطرة فى الطبـيعة الإنسانية. فالله - سبحانه - قد خلق الإنسان حرا؛ لأنه جعله مسئولا عن تنفيذ منهجه فى الأرض بإرادته الحرة. فـالإنسان حـر؛ لأنه مسئـول، فالحـرية تستتـبع المسئـولية، والمسئولية تستلزم الحرية.

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٧، ص٥٧.

ومعنى كون الحرية فطرة فطر الله الإنسان عليها، أنهـا ليست مجرد منحة يمنحها النظام الاجتـماعي للإنسان أو يمنعـها عنه، إنما هى قـيمة غريزيـة غرزها الله فى خلق الإنسان حين خلقه. ويـعبر عن هذا الرأى قول عمـر بن الخطاب رضى الله عنه: «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا».

فالحرية إذن حـاجة أساسيـة من حاجات النفس لابد من إشبـاعها وهى حق من حقوق الإنسان لابد من ممارسته. فلا عجب إذن أن ينحرف سلوك الإنسان ويسوء عمله وتهبط أخـلاقه، ويتدهور حال مـجتمعـه كله إذا حرم ومنع من ممارسة حـريته، أو إذا انفلت فى ممارستها دون ضبط أو تنظيم يتسق مع الغاية من خلقه.

وتأكيـد شعور الحرية يقـتضى صياغـة وعى الفرد بماضيه وحـاضره ومستـقبله، وتدريبه على أن يؤمن بقدرته على أن يكون فاعلا ومتفاعلا مع عالم وبيئة متسارعين فى تغـيـرهما، وأن تـكون لديه الثـقة فى قـدرته على الخـلق والإبداع المادى، وأن يحظى المبدعون والمبتكرون بالرعاية والعناية المادية والأدبيـة، وأن يهيأ لهم الجو المناسب للبحث والإبداع،وأن يستخدموا الاستخدام الأمثل فى إنتاج الأفكار والنظريات الجديدة والأشياء الجديدة.

تاسعا: لابد من إتاحة الفرصة للإنسان كى يمارس حـريته بطريقة منظمة، وهذا يعنى أن تدرك التربية العربية قيمة الديمقراطية والشورى، فالتقدم لا يكون إلا نحوهما، والتقدم لا يكون إلا بهما. ويتطلب ذلك ترسيخ ثقـافة الشورى والديمقراطية من خلال نظمنا التعليمية، كما يتطلب ضرورة الاستفادة المثلى والسريعة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المنسابة عبر الأقمار الصناعية، والكبلات العنكبوتية وأشعة الليزر والألياف الضوئية، حيث إن تدفق المعلومـات عبر هذه الوسائل سيقتحم كل المجـتمعات المغلقة، ويكسر سطوة النظم الشـمولية، ويسقـط قدرتها على إبقاء شـعوبها جاهليـة أو غافلة، ويتخطى الحدود الجغرافية والسياسية والقانونية القائمة الآن بلا استئذان أو ترخيص[1].

إن ثورة المعلومات وتكنولوجيـا الاتصالات ستغيـر معالم الحياة المدرسيـة، فهذه الثورة الداهمة قد تلـغى الحاجة إلى المدارس والجامعات التى أقيـمت يأتى إليها الطلاب لتلقى العلوم والمعارف قد تصبح غيـر ذات موضوع؛ لأن العلوم والمعارف ستذهب إلى

(١) على أحمد مـدكور: «العولمة والتحديات التـربوية» فى مجلة العلوم التربوية، يصدرها معـهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد التاسع، يناير ١٩٩٨، ص١٩.

الطلاب والدارسين حيث هم فى منازلهم أو ملاعبهم أو مكاتبهم، وذلك عبر شبكات المعلومات العنكبوتية التى تتطور الآن بسرعة فائقة.

عاشرا: إن من أهم مكونات تربة هذه الشجرة المبدأ القائل: إن ما أراده الله فطرة لا ينبغى للبشر أن يحيدوا عنه؛ لأنهم حينما يحيدون عنه يفسدون لا محاله. وعلى هذا الأساس فإن التقانات الحديثة فى مجالات نقل واستزراع الأنسجة والأعضاء البيولوجية، وتلقيح البويضات فى الأنابيب أو زرع الأجنة بأرحام غير الأمهات، والتلقيح الصناعى والإجهاض العمدى، والعلاج الجينى وتجارب اختيار فاعلية العقاقير المستحدثة والاستنساخ الحيوانى والبشرى وغيرها .. تشكل آفاقا جديدة لدعم صحة الإنسان ومقومات استمرارية حياته على الأرض، إلا أنه تجدر الإشارة إلى ما ينطوى على العبث بالمجين البشرى وطمس معالم تأصيل الأنساب من تهديد خطير للجنس البشرى ومعالمه الأسرية. كما تجدر الإشارة إلى بعض الممارسات الطبية الدولية التى تتعارض مع الأسس الأخلاقية للمهن الطبية التى ينبغى الالتزام بها، الأمر الذى تترتب عليه مشكلات أخلاقية خطيرة وافتئات على حقوق الإنسان. إن ما سبق يجعلنا نتساءل عن صلة العلم بإعمار الحياة، بل يجعلنا نسأل عن مفهوم العلم نفسه!.

إن العلم - فى التصور الإسلامى - هو معرفة قوانين الله فى الكون، وتسخيرها فى إعمارالأرض وترقية الحياة، فالعلم هنا ليس علما للعلم، ولا فنا للفن، ولا أدبا للأدب، وإنما هو لترقية الحياة وإسعاد البشر وفق منهج الله. والاشتغال بالعلم على هذا النحو عبادة، وجهاد، وصلاة؛ لأنه علم موثوق الصلة بالله؛ ولأنه من الله وإليه[1].

إنه لو اتصلت العلوم الكونية المادية، والحيوية التى تبحث فى قوانين الكون، ونواميسه وسننه، وفى قواه ومدخراته، وفى أسراره وطاقاته .. لو اتصلت هذه العلوم بمنهج الخالق لتحولت من فورها إلى عبادة لخالق هذا الكون وصلاة، ولاستقامت الحياة بهذه العلوم واتجهت إلى الله، ولكن الاتجاه المادى للحياة، يقطع ما بين الكون وخالقه، ويقطع ما بين العلوم الكونية والحقيقة الأزلية الأبدية، ومن هنا يتحول العلم - أجمل هبة من الله للإنسان - إلى لعنة تطارد الإنسان وتحيل حياته جحيما منكرا، حياة قلقة مهددة، خواء روحى يطارد الإنسان كالمارد الجبار.

---

(١) على أحمد مدكور وماهر إسماعيل صبرى: «التربية الدينية والضوابط الأخلاقية للممارسات البيولوجية والحيوية» فى مجلة العلوم التربوية، يصدرها معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة، العدد العاشر، أبريل ١٩٩٨، ص٢٠-٢٢.

جذع الشجرة

يقصد بجذع الشجرة التعليم الأساسى الذى يشمل الحلقات الابتدائية والإعدادية أو المتوسطة. والثانوية المتكاملة، وهذا اللون من التعليم يمثل جذع الشجرة؛ لأنه لابد أن يمر به كل تلميذ ذكر أو أنثى، بحيث يتمكن من تعلم المعارف النظرية والمهارات العملية وقدرات النمو الفكرى والوجدانى والجسمى التى تمثل قاعدة المواطنة فى ثقافة عربية إسلامية حية ومتجددة على المستوى القطرى، وعلى مستوى الأمة كلها.

ويتمثل منهج هذا التعليم فى أربع مجموعات من المواد هى: مجموعة التربية الدينية والوطنية والفنية، ومجموعة اللغة العربية واللغات الأجنبية، ومجموعة الدراسات الاجتماعية.

وينبغى معالجة هذه المواد فى شمول وتكامل يستوعب التداخلات والعلاقات بين مجالات المعرفة مع التركيز على المعارف الأساسية، والإعداد المهنى الأولى بشكل يؤكد وحدة المعرفة الإنسانية، وزيادة مقدرة التلميذ على مواصلة العملية التعليمية. وتلاميذ «المدرسة الثانوية المتكاملة» فى هذا الجذع، هم القادرون من خريجى الحلقة الإعدادية أو المتوسطة على متابعة الدراسة. وبناء على مفهوم الجسور التعليمية وتعدد نقاط الدخول ونقاط العبور يمكن لخريجى الحلقة الإعدادية الذين التحقوا بسوق العمل فترة زمنية أن يعودوا لمواصلة الدراسة فى المدرسة الثانوية المتكاملة إذا رغبوا فى ذلك، بناء على اختبارات مقننة تثبت قدرتهم على المواصلة.

ولأن هذه المدرسة تعتبر امتدادا للحلقتين السابقتين - أى امتدادا للجذع - فإن مناهجها تحتوى على المجموعات الأربع المذكورة فى المرحلة السابقة وهى: مجموعة التربية الدينية والفنية والاجتماعية، ومجموعة اللغات، ومجموعة الرياضيات، ومجموعة العلوم والتكنولوجيا ولكن مع تغيير فى الأوزان الكمية والكيفية، وفى إطار الاختيارات المتنوعة للطلاب الذين يمرون - بحكم سنهم - بمرحلة نمو بيولوجى ونفسى سريع وغير متوازن، كما يمرون بمرحلة ضغوط اجتماعية من أجل تكثيف التحصيل والتكميل من جهة. والاضطلاع بمسئوليات الراشدين والتزامات سوق العمل من جهة أخرى.

ومن الجدير بالذكر هنا أن يعتمد الجزء الفنى فى مناهج «المدرسة الثانوية المتكاملة» على تعليم المهارات العقلية - اليدوية الأساسية لكثير من المهن الفنية الحديثة،

وليس على تعليم المهن نفسها كما تفعل كثير من مناهج المدارس الثانوية الفنية الحالية؛ لأنه بهذه المهارات العقلية - اليدوية الأساسية يستطيع خريج هذه المدرسة الثانوية المتكاملة أن يتعلم أية مهنة فنية حديثة في موقع العمل خلال شهور قليلة بدلا من السنوات الثلاث التى يقضيها فى المدارس الثانوية الفنية الحالية.

ولأن المدرسة الثانوية المتكاملة المقترحة ستركز على المهارات العقلية - اليدوية الأساسية اللازمة للمهن الفنية الحديثة، وليس على مهنة فنية بعينها، فإن هذه المدارس لن تحتاج إلى نفس التجهيزات الضخمة والمكلفة - من ورش وماكينات وآلات .. إلخ - التى تحتاجها عادة المدارس الفنية[1].

وهنا يلزم التأكيد على عدة أمور:

أولا: ضرورة تحقيق إلزامية التعليم الأساسى، واستيعاب جميع الملزمين، التزاما من الدولة والمجتمع، وإلزاما للوالدين وأولياء الأمور. كما يلزم زيادة تمديد سنوات الدراسة إلى نهاية الحلقة الثانوية، وذلك استجابة للمطالب المتزايدة للقاعدة الثقافية للمواطنة الصالحة، والارتقاء بكفاءة هذه المرحلة فى بناء شخصية الإنسان العربى، والحفاظ على هويته.

ثانيا: ينبغى مراجعة النظم التعليمية التى تتعدد فيها أنواع الهيئات المسئولة عن التعليم الأساسى. كأن تكون هناك مدارس تشرف عليها الوزارات المعنية، وأخرى تشرف عليها هيئات أجنبية، بما يترتب على ذلك تفاوت وتباين فى تكوين القاعدة الثقافية المشتركة التى بدونها يصعب تحقيق التواصل الفكرى والتماسك الاجتماعى، والعمل الفريقى المشترك لصناعة المستقبل.

ثالثا: ينبغى تحرير التعليم الوطنى والقومى من الضغوط الخارجية، وذلك من خلال التأكد على الطابع العربى والقومى والاهتمام بمواد التاريخ والجغرافيا، واللغة العربية، والتربية الدينية، وأيضا من خلال الحد من ظاهرة المدارس الخاصة ذات الطابع الأجنبى التى لا تستخدم اللغة العربية فى التعليم والتعلم، وتركز بدلا من ذلك على لغتها وعلى طابعها الثقافى الخاص، الأمر الذى يؤدى إلى تدنى مستوى الولاء القومى، وانفصام الشخصية، والعداء للثقافة الوطنية والنفور منها، وهجرة المتميزين من أبناء الوطن فى النهاية إلى بلاد الثقافات التى تعلموا فى مدارسها، مع الأخذ في الاعتبار أن

(١) انظر: تقرير «تعليم الأمة العربية»، مرجع سابق.

الذين ينخرطون فى هذه المدارس - غالبا - هم أبناء الصفوة الذكية المتميزة، الذين ينتظر منهم فى النهاية أن يقودوا المجتمع فى مسعاه الصاعد نحو التقدم والرقى.

رابعا: تؤكد الهيكلية المقترحة على ضرورة إعادة النظر فى تقسيم التعليم الثانوى إلى عام ومهنى. على اعتبار أنه يمثل الجزء العلوى من جذع الشجرة الذى يسبق التفريع.

وقد اقترحت كثير من الهيئات التربوية بما فى ذلك بعض وزارات التربية توحيد مدارس المرحلة الثانوية، التى تمتد من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة، تحت ما يسمى بـ «المدرسة الثانوية المتكاملة» التى يمكن اعتبارها مرحلة منتهية لاترتبط بالضرورة بمرحلة التعليم العالى والجامعى، فهى تحتوى على مزيج منسق من العلوم والمعارف والمهارات الفنية ومهارات التعلم الذاتى التى تتيح لخريجيها مجالات واسعة للاختيار بين الالتحاق بالجامعة وبين الالتحاق بسوق العمل فى ضوء استعداداتهم وميولهم، وفى ضوء التوجيه التربوى والمهنى. كما ينبغى أن يكونوا قادرين على التعلم الذاتى، وعلى القيام بأدوار اجتماعية معينة، وأن يكون الخريج قوى الهوية والشخصية، ومحصنا بالتفكير العقلانى والتحليل النقدى.

إن امتداد جذع الشجرة أو التعليم الأساسى إلى نهاية المرحلة الثانوية ضرورة يتطلبها العصر ومتغيراته. إن بداية التشعيب فى التعليم مع بداية المرحلة الثانوية، كتشعيب هذه الحلقة إلى ثانوى عام وثانوى فنى، وتشعيب الثانوى العام إلى أدبى وعلمى، والعلمى إلى علوم ورياضيات، وتشعيب الثانوى الفنى إلى تجارى وزراعى وصناعى، وتشعيب كل نوع من هذه الأنواع إلى تشعيبات أخرى كما يحدث فى مصر - مثلا - هذا أدى إلى نوع من التخصص المبكر الذى لا يقوم على أساس صلب، فكانت النتيجة أجيالا من العقليات «المغلقة» ضيقة الأفق والصدر؛ ولأنها تسير فى حارات معرفية وأكاديمية ضيقة، فإنها تتوه فى أقرب ميدان أكاديمى يقابلها، وتضيع فى الزحام، فى حين أن مقتضيات العصر تتطلب المرونة وسعة الأفق، وسرعة التكيف الإيجابى مع المتغيرات، بل وتكييف بعضها بما يتسق مع تصور الأمة وثقافتها.

إن التفاهم بين التعليم والتنمية لا يحدث إلا بإعادة صياغة التعليم الثانوى داخل هذه الهيكلية بشكل متكامل، والهدف من التكامل بين التعليم العام والفنى هو إعادة التوازن إلى التعليم ليتخلص من الثنائية التى تفصل التعليم عن العمل والتدريب،

فالتعليم الفنى رفيع المستوى يحتاج إلى خلفية نظرية وعلمية قوية وعلى قدرات عقلية راقية[١].

إن التعليم الثانوى يجب أن يعد طلابه للجامعة وللحياة معا، وهذا يقتضى أن تتكامل العلوم الأكاديمية مع الجوانب المهنية والفنية، بحيث يقدم التعليم الثانوى للطالب خبرات أكاديمية وفنية متكاملة تعينه على الانخراط فى عالم العمل لإشباع حاجات المجتمع من العمالة الإدارية والفنية الوسطى[٢]. إن المطلوب - إذن هو خطة عمل للتلاحم بين التعليم والعمل والتدريب.

فى عصر المعرفة المتدفقة وثورة الاتصالات نحتاج إلى عقلية مرنة، وهذا يتطلب توسيع القاعدة الثقافية أمام الشباب؛ لذلك فنحن ندعو إلى إلغاء التشعيب فى المدرسة الثانوية وجعلها مدرسة عامة لتوسيع الجذع الثقافى المشترك وتقديم جرعات كافية من علوم العصر كاللغات والعلوم والرياضيات والحاسوب وغير ذلك مما يساعد على تحسين كفاءة القوى العاملة. فالإجماع معقود على أن التخصص المبكر يحرم طلاب هذه المدرسة من الجرعة الأساسية اللازمة من الثقافة العامة.

إن مخرجات المدرسة الثانوية هى نفسها مدخلات التعليم العالى الذى يشكو بعض خريجيه من البطالة «فلو كانت الدراسة فى الثانوية العامة بحق لوجد لدينا مخرجات من التعليم الثانوى قابلة للتأهل لدراسة أى تخصص جامعى يرغبه الطالب ويحتاجه المجتمع دون حاجة إلى دراسات تأهيلية على مستوى الجامعة لتعويض العجز من العلوم الأساسية واللغات[٣].

يقول أحد خبراء التربية الكبار: «إن قرار تنوع التعليم الثانوى مهما كانت منهجية التنويع تحكمه مجموعة من القضايا الإستراتيجية التى تجعل هذا القرار أقرب إلى النقض منه إلى الإبرام»، وينتهى إلى أن «التنويع يضر بتوفير العمالة الاستراتيجية المطلوبة للتنمية فى دول الخليج والتى تأتى من مخرجات التعليم العالى، ومن ثم يقول: إن القيمة المضافة لنقض التنويع أعلى من إبرامه»[٤].

(١) انظر: المنظمة العربية «توجيه السلم التعليمى فى البلاد العربية على ضوء إستراتيجية تطوير التربية العربية»، تونس ١٩٨٦.

(٢) محمد عزت عبد الموجود، مرجع سابق، ص ١٨٧.

(٣) المرجع السابق، ص ٢١٣.

(٤) المرجع السابق، ص٢٠٩-٢١٤.

إن عدم نجاح منهجية تطوير التعليم الثانوى يرجع فى الأساس إلى استحداث التعليم الفنى كتعليم مواز للتعليم الثانوى العام، وبذلك حدث فصل تعسفى بين التعليم العام الأكاديمى والتعليم الفنى الثقافى الذى يعتبر تعليما منتهيا مسدود القنوات، لا يسمح بالنمو، حيث لا تقبل الجامعة مخرجاته ولم تقم بتطويره، كما أن سوق العمل لا يقبل مخرجاته أيضا بسبب العجز الكيفى فى اللغتين العربية والإنجليزية وفى العلوم والرياضيات، وعدم قدرة الخريجين على العمل على الأجهزة المتطورة والسكرتارية التى تعتمد على التقنيات الحديثة، وبسبب عدم مساهمة الكليات ذات الصلة فى تدريب معلميها وتأهيلهم أكاديميا ومهنيا وعدم تعاون مؤسسات الإنتاج فى تقديم خدمات التدريب الميدانى لطلابه، وعدم تعاون رجال الصناعة والتجارة فى إدارة وتمويل هذا النوع من التعليم، الأمر الذى أحدث فجوة بين النظرية والتطبيق، وأدى إلى عدم تكامل المعرفة واستخداماتها المجدية فى الإنتاج، وبعد كل هذا فلا عجب أن تشيع البطالة بين الخريجين من هذا النوع من التعليم وأن يوصفوا بأنهم غير مثقفين وأن تتدنى النظرة الاجتماعية إليه باعتباره تعليم الفقراء والطبقات الدنيا فى المجتمع(١).

إن التشعيب فى التعليم الثانوى فى التحليل الأخير كما أنه ضد اتجاهات الثورة التقانية، والتدفق المعرفى المتزايد الذى يتطلب الإنسان المثقف المرن، فإنه أيضا ضد الاتجاهات العالمية السائدة فى التطوير التربوى. ومن أهم هذه الاتجاهات ما يلى:

١- الاتجاه إلى إلغاء التعليم المهنى فى المرحلة الثانوية، حيث لم تعد مخرجات هذا التعليم تصلح لعمليات الإنتاج الحديثة.

٢- الاتجاه إلى توحيد التعليم الثانوى وجعله إلزاميا حتى يتم توسيع الجذع الثقافى المشترك لجميع أبناء الأمة.

٣- الاتجاه إلى عدم قبول مخرجات التعليم المهنى فى الجامعات عامة وفى كليات الهندسة والتكنولوجيا خاصة بسبب ضعف مستوى طلاب هذا النوع من الطلاب فى علوم العصر كالرياضيات والعلوم واللغات والحاسوب واعتبار إلحاق هؤلاء الطلاب بالجامعات نوعا من الهدر التعليمى.

والخلاصة أن التعليم الثانوى جزء من المنظومة التعليمية التى يجب أن يخطط لها بالتوازن بين حلقاتها بحيث تعالج بطريقة متكاملة تأخذ فى اعتبارها مشكلات الحاضر

(١) محمد عزت عبد الموجود: تنويع التعليم الثانوى: الرأى والرأى الآخر، مجلة مركز البحوث التربوية، قطر، الدوحة، العدد الثامن، السنة الرابعة، يونيه، ١٩٩٥.

ورؤى المستقبل: «إن التخطيط بعيد المدى هو محاولة لصناعة المستقبل، وإن لم نحاول صناعة مستقبلنا بالتحكم فيه فسوف يفرض علينا أن نعيش مستقبلا من صنع غيرنا»[1].

خامسا: إن هيكلية الشجرة تتطلب ألا تركز المدرسة على التلقين لأنها لا تستطيع تلقين كل شيء، ولا تستطيع استبقاء الطلاب فترة طويلة بها؛ لذلك فإن التركيز هنا ينبغى أن يكون على تعليم الطالب كيف يعلم نفسه بنفسه خارج سور المدرسة من خلال شبكات الإنترنت والأقراص الملـيزرة والأفلام التعليمية والحاسوب الشخصى . . إلخ، كما ينبغى أن تفكر المدارس فى فتح أبوابها طوال الوقت للراغبين فى إثراء تعليمهم وتنمية ثقافتهم أو تحويل تخصصاته، وبما يساعد على خلق بيئة للتعلم أكثر رحابة وأكثر ديمقراطية وأكثر تنوعا، وبذلك نصل إلى أن يصبح التعليم نشاطا مجتمعيا شاملا لكل الأفراد وفى كل المؤسسات، بحيث نصل إلى المجتمع المتعلم المعلم، أو المجتمع الذى يعلم نفسه بنفسه، وبحيث يغدو التعليم سلعة للناس جميعا. قال ﷺ: «خيركم من تعلم العلم وعلمه».

إن التركيز هنا يكون على تنمية طاقات الفرد الشاملة والمبدعة كالذاكرة والتذوق الجمالى، ومهارات الاتصال، ومنطقية العرض، والقدرة على الانتقاء والاختيار، والقدرة على إعادة بناء المعارف فى أنساق علمية ومنطقية، والقدرة على الاستخدام الأمثل للمعارف فى إنتاج الأفكار الجديدة وفى إنتاج المنتجات الجديدة، والقدرة على تعلم العيش مع الآخرين واحترام التعددية، والقدرة والاهتمام والفهم والمشاركة فى الأعمال التعاونية. إن عملية التعليم هنا - باختصار - ذات أبعاد فلسفية، وثقافية، وأخلاقية، وعلمية تكنولوجية، واجتماعية واقتصادية، وهى عملية تؤكد على تأمين الجسور، وتعدد نقاط العبور، ووحدة المعرفة الإنسانية وتكاملها[2]. والغرض النهائى لها هو «إزاحة الستار عن الكنز الكامن داخل كل منا «وتنمية الإنسان الكامل؟[3].

إن منهجيات التعلم على النحو السابق تعتبر تطبيقا عمليا لتربة الشجرة ومصادر التعلم التى سبق بيانها، كما تتسق مع مفهوم التعلم مدى الحياة والتعلم المستمر الذى

---

(١) محمد نبيل نوفل: العمالة والتعليم فى البلاد العربية، مجلة التربية الحديثة، العدد الأول، أبريل ١٩٧٧، ص٣٩.

(٢) انظر: سعد الدين إبراهيم، تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين: الكارثة أو الأمل، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٩١.

(٣) جاك ديلور وآخرون، مرجع سابق، ص١٠٧.

لايعتبر مرحلة تعليمية جديدة تضاف إلى جذع الشجرة، وإنما هو تعلم متكامل مع حلقات الجذع وإثراء لها؛ فهو لا يمثل مرحلة زمنية ولا يحد بحدود مكانية؛ ولكنه تعلم عريض بعرض الكون مكانا، وطويل بطول العمر زمانا، وهو عميق بعمق الحياة بكل تصورها الفلسفى والعقائدى وتصورها الاجتماعى الشامل.

سادسا: معلم من نوع جديد: إن المنهجية السابقة تحتاج إلى تكوين نوعيات جديدة من المعلمين عالية الكفاءة رفيعة المستوى الأكاديمى والمهنى والأخلاقى .. نوعيات فعالة فى عمليات التغير الاجتماعى، وليست مجرد أدوات للحفاظ على الأوضاع العتيقة التى عفا عليها الزمن.

لابد من الحصول على معلم قادر على بناء الشخصية المستقلة القادرة على التعلم الذاتى والبحث عن المعلومات فى مصادرها وعلى انتقاء المعلومات وتحليلها ونقدها وتنظيمها وعلى الاستخدام الأمثل لها، وتوظيفها فى حل المشكلات.

للحصول على هذه النوعية من المعلمين لابد من الاهتمام بمهنة التعلم باعتبارها مهنة صناعة الإنسانية، والأساس فى رقى الإنسان وتقدم المجتمع، ويكون ذلك بالدرجة الأولى عن طريق تعزيز مكانة المعلم الأدبية والمادية والاجتماعية، وربطها بالمؤسسات الجامعية والتربوية وحفز العناصر المتميزة على الانخراط فى هذه المهنة المقدسة.

ويتطلب هذا تطوير كليات التربية وكل الكليات المشاركة فى إعداد المعلم، تطويرا يتناول هياكلها ونظمها، ومنهجيات التعليم فيها، وإعادة تنظيمها بما يتسق مع البيئة أو البيئات العربية أو المسلمة، وبما يتسق مع نوعيات الطلاب وخلفياتهم التعليمية وبيئاتهم الاجتماعية، وعدم اللجوء إلى تقليد الغرب أو الشرق فى بناء هذه المؤسسات، مع الأخذ فى الاعتبار الفوارق الواضحة بين الاستفادة من خبرات الآخرين وبين تقليدهم كنوع من الوجاهة الاجتماعية.

إن نظام الساعات المعتمدة Credit Hours عندما استحدث فى الغرب إنما كان اتساقا مع نظام الجامعة وحاجات الطلاب الذين يعملون ويريدون الدراسة فى أوقات فراغهم، فهم يدرسون بعض المواد، ثم يتركون الدراسة للعمل ولتوفير النفقات ومصروفات الجامعة، ثم يعودون ليسجلوا بعض المواد، وعندما ينتهون من دراستها يتركون الجامعة مرة أخرى للعمل أملا فى العودة واستكمال الدراسة وهكذا. وهذا النظام يقوم على الإرشاد الأكاديمى والنفسى الدقيق للطلاب، وعلى نظام القبول

والتسجيل والحذف والإضافة السريع الذى لا يضيع الوقت فى غير عملية التعلم، فهو مناسب للطلاب من بيئات سياسية واجتماعية واقتصادية معينة.

أما طلابنا القادمون من بيئات اجتماعية تسود فيها الأمية بنسبة عالية، المتفرغون للدراسة فى المرحلة الجامعية الأولى، الذين لا يدفعون مصروفات فى معظم الحالات، الذين ينتظمون فى جامعات مزدحمة يصعب فيها أحيانا، بل يستحيل الإرشاد الأكاديمى والنفسى الجيد، الذين يتعلمون من خلال أساتذة لم يتعودوا هذا النظام ولا يحسنوه فضلا عن إثقالهم بأعباء دراسية وبأعداد ضخمة من الطلاب، هؤلاء الطلاب الذين لا يعملون بغير الدراسة، بل ويقيم بعضهم داخل الحرم الجامعى . . أقول: إن هؤلاء الطلاب مظلومون فى هذا النظام الذى يعمل فى هذه الحالة على حساب العملية التعليمية وخصما من رصيدها ولا يعمل لحسابها.

باختصار، إنه لا سبيل إلى الدخول إلى القرن الواحد والعشرين، وإلى الإسهام فى بناء المستقبل فى ذلك القرن، وإلى الاحتفاظ بمكان فيه - فضلا عن مكانة - إلا بمعلم قادر على الإسهام الفعال فى عملية التعلم التى هى علم صناعة الإنسانية وعمارة الأرض وترقية الحياة.

فروع الشجرة وأغصانها

الهيكلية والمنهجية السابقتان يشبهان التعليم الجامعى والعالى بفروع الشجرة وأغصانها، حيث تتعدد فيه نقاط الدخول والخروج، كما تتعدد نقاط العبور من فرع إلى فرع ومن غصن إلى آخر، ويقتضى ذلك ضرورة تحدث نوعية التعليم العالى، على المستويين الجامعى والدراسات العليا، والتوسع فيه، وتشجيع البحث العلمى بما يتسق مع مشكلات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ومتطلبات الإنتاج، وتشجيع التعليم المستمر والتعليم مدى الحياة عن طريق الوسائل والمستحدثات المختلفة مثل: الجامعات المفتوحة، والتعليم بالمراسلة والتعليم من بعد، حيث تبث المحاضرات وبرامج التدريب والخبرات والتجارب عبر الشبكات التليفزيونية والفيديو وآلات التسجيل الحديثة والأسطوانات المليزرة . . إلخ.

والتعليم العالى هنا يتحرك على أساس فلسفة واضحة سبق التحدث عنها عند الحديث عن تربة الشجرة وجذعها، مع الإيمان بالارتباط الوثيق بين نسب التعليم العالى

ومستويات التقدم التكنولوجى فى العام، والإيمان بأن التعليم العالى هو المنطلق الأساسى والمخرج الطبيعى للتخلف التكنولوجى للدول النامية، وهو السبيل الأصيل للتنمية الشاملة ولمواجهة التدفق المعرفى والتقدم التكنولوجى والاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات فى عمليات التعلم، وكل ذلك مشروط بالحفاظ على استقلال الجامعات والحفاظ على الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس. لكن هذا الاستقلال وهذه الحرية لابد أن تكون متوازنة بحيث لا تتحول إلى سلطة فوق المجتمع(١).

إن مهمة التعليم العالى الأساسية هى تأهيل القوى البشرية العليا أو رفيعة المستوى لكى تقوم بالترشيد والبحث العلمى وإنتاج المعرفة وتطبيقاتها العملية المباشرة وتنظيم وإدارة المجتمع والدولة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا، ولكى يتم ذلك بإيجابية وفاعلية فإن علينا أن نقوم بما يلى:

- إعادة النظر فى طريقة اختيار الطلاب للتعليم العالى وزيادة نسبة المقبولين منهم.
- إعادة النظر فى المناهج الجامعية وما بعدها.
- إعادة النظر فى اختيار طلاب الدراسات العليا.
- إعادة النظر فى تأهيل الأساتذة.
- إعادة النظر فى الإدارة والتمويل.

أولا: لابد من إعادة النظر فى سياسة القبول الحالية لطلاب التعليم العالى، بحيث لا تقتصر على مجرد تنسيق درجات الطلاب الحاصلين على الثانوية العامة، بل لابد بالإضافة إلى النجاح فى الثانوية المتكاملة من اختبار قبول تكميلى لكل جامعة أو كلية أو تخصص، وخاصة فى الأقسام العلمية أو المهنية المختلفة.

على أن يؤخذ فى الاعتبار أن يكون فى استطاعة خريج المدرسة الثانوية المتكاملة أن يتقدم للالتحاق بالكلية التى يريدها مباشرة أو بعد فترة زمنية محددة.

وهذه المنهجية لا تمنع وجود معاهد فنية لمدة سنة أو سنتين أو ثلاثة لتخريج العمال المهرة، ويستطيع خريجوها الالتحاق بالجامعة بعد عدة سنوات من العمل والخبرة المهنية، وبذلك يجمع الخريجون هنا بين الخبرة المهنية والخبرة الأكاديمية، ويتسع

(١) انظر: محمد نبيل نوفل: تأملات فى مستقبل التعليم العالى، الكويت، دار سعاد الصباح، ١٩٩٢، ص٥٦.

رصيدهم الثقافى مع خبرتهم العملية. والقاعدة هنا أن كل إنسان من حقه أن يلتحق بالبرامج والمجالات فى التعليم العالى التى تطور معارفه ومهارته وكفاءته فى العمل والإنتاج، انظر تجربة السويد فى هذا الإطار مثلا[1].

ويجوز أن يكون إعداد الطلاب فى التعليم العالى - مثل التجربة الألمانية - ذا طرفين، حيث تضم الدراسات المهنية مع الدراسات الأكاديمية داخل جامعة واحدة، تكون الدراسة فيها لمدة عامين أو أربعة أعوام، وخلال العامين الأولين يتابع الطلاب فى تخصص معين عددا مماثلا من المقررات الدراسية، وهذه مرحلة الإعداد المشترك، ثم يتقدم الطالب فى نهايتها لامتحان مرحلى شامل، ووفقا لنتائج هذا الامتحان يتم الانتقاء والمفاضلة والتوجيه إما إلى فرع الإعداد المهنى القصير أو إلى الفرع الطويل ذى الدراسات الأكاديمية العالية والبحوث[2].

ثانيا: وتؤكد معظم الدراسات الحديثة على ضرورة أن يكون هناك جزء مشترك فى التعليم العالى والجامعى. والجامعات ومعاهد التعليم العالى قد تأخذ هنا أحد مسارين، إما أن يكون نظام القبول فى الجامعة واحدا للجميع، حيث يدخل الجميع ويدرسون دراسة مشتركة لمدة عامين وبعد ذلك، وبناء على نتائج اختبارات الطالب ودرجات كفايته يتوجه إلى التخصص والمستوى والشهادة المناسبة له. ويعتمد هذا النظام على مظلة من الإرشاد الأكاديمى والنفسى الذى ينبغى أن يكون غاية فى الدقة والموضوعية.

وهذا النظام يتسق مع الهيكلية والمنهجية التى تؤكدها تربة الشجرة وجذعها حيث لايكتفى بالجذع الواحد المشترك فى التعليم الثانوى، بل يقوم بتمديد هذا الجزء المشترك فى التعليم العالى والجامعى ويؤخر التخصص الدقيق للسنوات الأخيرة من التعليم العالى والجامعى، مما يسمح بإعطاء قاعدة عريضة من الثقافة المشتركة بالقدر الذى يرسخ المرونة والقدرة على مواجهة المتغيرات فى المهن والوظائف، كما يسمح بترك التعليم العالى إلى العمل لفترة من الوقت، ثم العودة إلى التعليم مرة أخرى وبذلك ترتبط الخبرات المهنية والعملية فى عالم العمل والإنتاج بالخبرات الأكاديمية وتلتقى النظرية مع التطبيق.

---

(١) حسان محمد حسان: مرجع سابق، ص ١٥٣.

(٢) عبد الله بوبطانة: «أنماط التعليم العالى التى يحتاجها الوطن العربى حتى عام ٢٠٠٠»، مجلة اتحاد الجامعات العربية، يوليو ١٩٨٨، ص٣١٢ فى المرجع السابق، ص ١٤١.

والمسار الثانى الممكن أيضا للجامعات العربية فى هذه الهيكلية هو أن يكون التعليم العالى والجامعى شاملا وتخصصيا فى نفس الوقت. فلابد لكل طالب أن يكتسب معارف ومهارات عامة تكوّن فى مجموعها ما لا يقل عن ثلث مواد الدراسة الجامعية، وهذه المعارف والمهارات العامة هى امتداد أرقى لما تلقاه فى المدرسة الثانوية المتكاملة، وتشمل مجموعات الدين والفلسفة والإنسانيات، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية ومناهج التفكير العلمى، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبهذه الخلفية يتحقق له الحد الأدنى من الشمولية المعرفية والمهارية العامة، والتى يكتشف من خلالها الترابط الوثيق بين فروع المعرفة.

أما الجانب التخصصى فيكون ثلثى مواد الدراسة الجامعية فى الفرع المرغوب. وهنا لابد من اقتران مضمون التعليم التخصصى بمهارات التعلم الذاتى المستمر وبمنهجيات التطبيق فى حل المشكلات ولابد أن يكون مضمون التعليم مرنا بحيث يكون سريع الاستجابة للتخصصات الجديدة المطلوبة، وبحيث يسمح بإعادة تأهيل خريج الجامعة في تخصص جديد أو مغاير لتخصصه الأصلى خلال فترة زمنية قصيرة لا تتعدى سنة أو سنتين(١).

إن المرونة فى هيكل التعليم العالى الذى يسمح بتعدد نقاط الدخول والعبور أفقيا ورأسيا، والقدر الموحد الذى يشمل ثلث المواد التى يدرسها الطالب الجامعى والتى تشمل الدين والفلسفة والإنسانيات والاجتماعيات والعلوم الطبيعية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، هى التى ستجعل إمكانية إعادة تأهيل خريج الجامعة فى تخصص جديد أو مغاير ممكنة، إضافة إلى أنه سيكون أكثر نضجا وأكثر قابلية - بعد اكتمال تعليمه العالى الأولى - لتعلم تخصص جديد إذا احتاجت ظروف العمل ذلك.

إن سوق العمل المعاصر يحتاج إلى ممارس عام، كما أن المتغيرات السريعة فى مجالات العمل والإنتاج تحتاج إلى مهارات عامة ومتنوعة، بحيث تكون قاعدة معاملة مؤهلة للعمل فى أكثر من مجال تكنولوجى من خلال تدريبات تحويلية أكثر تخصصا(٢).

إن الاتجاه القوى الذى يؤكد على ضرورة توسيع الجذع الثقافى المشترك جعل بعض الباحثين يرون ضرورة قصر مرحلة التعليم الجامعى على

(١) مسودة تقرير تعليم الأمة العربية، مرجع سابق، ص٩٦.
(٢) حمود السعدون ووليم عبيد، مرجع سابق، ص١٠٧.

الأساسيات النظرية والتجريبية فقط، وإرجاء التخصص الدقيق إلى مرحلة الدراسات العليا[1].

ثالثا: إن الغرض من الدراسات العليا هو إعداد نخبة مختارة ومتميزة بهدف إقدارهم على القيام بعمليات الإبداع والابتكار والاختراع فى شتى مجالات العلم، لخدمة مختلف نواحى الحياة. إن النخبة المختارة للدراسات العليا سواء منهم من عين معيدا أو محاضرا فى الجامعة، أو عين باحثا فى مراكز البحوث العلمية أو الاجتماعية المختلفة يجب أن يتم اختيارهم بعناية لأنهم يمثلون النخبة التى تمثل الحد القاطع بين استمرار التخلف وإمكانات التقدم.

لذلك لا ينبغى الاعتماد فى اختيارهم على مجرد التحصيل أو التقدير العام فقط بل لابد أن يضاف إلى ذلك مستوى الذكاء العام الذى تكشف عنه اختبارات الذكاء والقدرة على المبادرة فى مواجهة المهام والمشكلات المطروحة والقدرة على البحث العلمى[2].

بهذه المواصفات الثلاث: الذكاء، والإنجاز، والمبادرة، يكون طلاب الدراسات العليا والباحثون المختارون معدين فعلا - إضافة إلى البحث والتدريب فى بيئة صحية - لأن يتحولوا إلى مخترعين ومبتكرين ومبدعين فى مجالات العلم المختلفة. وستمثل هذه النخبة القوة الطليعية الضاربة فى معركة التقدم، وخوض غمار الثورة العلمية وثورة المعلومات والاتصالات.

وإذا كانت الدراسات العليا معنية بإعداد «عناصر التميز» وإعداد «النخب» من خلال مختلف الخصوصيات المنهجية لمجالات المعرفة كما يقول الدكتور حامد عمار[3]، فهل يمكن أن يتم ذلك من خلال كليات مستقلة للدراسات العليا على مستوى كل جامعة، أو على مستوى كل قطر عربى مثلا؟ بحيث تتولى هذه الكليات المسئولية المركزية للتخطيط للدراسات العليا، وبرامجها .. أم الأفضل أن يترك الأمر للأقسام العلمية لكل كلية؟ ربما لا تكون الإجابة جاهزة حتى الآن، ويحتاج الأمر إلى دراسة

(١) محمد ضياء الدين زاهر: «الدراسات العليا العربية وتحديات الألف الثالثة» فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية جامعة الكويت، مرجع سابق، ص ٢٠٢.

(٢) المرجع السابق، ص ٢٣٧.

(٣) حامد عمار: «خواطر حول مقومات الحياة الجامعية حاضرا ومستقبلا» فى المؤتمر العلمى الثانى بقسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الكويت، مرجع سابق، ص٣٣٨.

هذين النموذجين للوقـوف على المدخلات والعمليـات والمخرجات لكل حـالة، ومدى مناسبتها لكل جامعة وللوضع العام فى المجتمع.

إن الدراسات العليا بحاجة إلى عناية شـديدة، حتى تستطيع الحفاظ على النخب المتميزة التى تتخرج منها، عناية قد تدفع الطيور المهاجرة إلى العودة إلى أوطانها.

إننا فى أشد الحاجة إلى إنجـازات الكفاءات والعقول العربية المهاجـرة. فمن غير المعـقول أن تكون بلادنا فى أشـد الحـاجة إلى التكنولوجـيا الحـديثـة من أجل التنميـة والتقـدم، ونحن ندفع بها دفـعا إلى الهـجرة إلى الخارج بعـد أن تكون جاهزة ومـعدة للإثمار والقطاف!.

إن هجرة التكنولوجيا العربية لم تكن اسـتجابة للقصور الذاتى فى أقطارها فقط، ولكنها أيضا كانت استجابة لتشريعات خارجية وانتقائية من أجل استقطابها واستنزافها. وهى على طول الخط تنبع من أنهـار الدول الموصـومة بالتـخلف وتصب فى محـيطات الدول الموصومة بالتقدم![1] فهل من تشريعات تتصـدى لإيقاف نزيف التكنولوجيا من بلادنا إلى بلاد العالم المتقـدم التى تبيع لنا المنتجات التكنولوجيـة - التى هى أحيانا من صنع أبنائنا - بأثمان باهظة، فى حين أنها تحتفظ بأسرار التـكنولوجيا لنفسها ولا تفرط فيها أبدا؛ لأنها تعرف أن امتلاك السلع التكنولوجية لا يعنى امتلاك التكنولوجيا نفسها، ولا يعنى حتى القدرة على الاستخدام الأمثل لها!.

إن تنمـية الموارد الـبشـرية لا يمكن أن يكون إلا عن طريق الاهتـمـام بالموهوبين والمعـاقين، وعن طريق تدريب القـادة والفنيين والكوادر عـالية التـخـصص ومتـوسطة التخصص، ومدربى المتـدربين، وتهيئة الظروف لحفز المتخـصصين على البقاء فى أرض الوطن للمشاركة فى قـيادة عملية التنمية. ولابد من إتاحـة فرص أوسع لهم للعمل فى مواقع قيـادية فعلية فى مجـالات الإنتاج والخدمات وإدارة المجتـمع. وبذلك تتاح لهم الفرص لتطبيق ما يتوصلون إليه من أفكار ومبتكرات فى مجالات الحياة المختلفة.

المعلم الجامعى:

إن المعلم الجامعى فى هذه المنهجيـة الجديدة لابد أن يعد كى يكون قدوة فكرية، وقدوة نفسية، وقدوة اجـتماعية، فضلا عن كونه قدوة تربوية، فهذه حـقيقة من حقائق الوجود التربوى، بل والوجود الاجتماعى كله، فإذا لم تعمل على إعداد المعلم الجامعى

(١) حمود السعدون ووليم عبيد، مرجع سابق، ص٩٥، ص١٠٣.

كى يقوم بهذه الأدوار، فلا أمل في التعليم، ولا قيمة للتكنولوجيا، ولا سبيل إلى بناء العدل والسلام فى عقول البشر وفى حياتهم.

إنه يجب التأكيد فى عملية إعداد المعلم الجامعى وتدريبه على منهجيات تصميم المناهج والبرامج الجامعية وتنفيذها وتقويمها وتطويرها، وعلى منهجيات التدريس الفعال. ولابد من تهيئته كى يكون قادرا على التكيف مع التحولات المنهجية والمعرفية، وتوافقه مع ذاته ومع المحيط الخارجى المحيط به، والقدرة على إعادة النظر فيما يقدمه لطلابه والطريقة التى يقدمه بها، وزيادة تفاعلاته مع طلابه من ناحية، ومع المجتمع ومؤسساته من ناحية أخرى[١].

إن الجامعات المصرية قد سنت سنة حسنة عندما أضافت مادة فى قانون تنظيم الجامعات المصرية، وبمقتضى هذه المادة لا يعين عضو هيئة التدريس فى وظيفة مدرس أو أستاذ مساعد إلا إذا كان قد حضر «الدورة التربوية» التى تنظمها كليات التربية، فى الجامعة التى تتبعها. وتركز هذه الدورات على تدريب الدارسين فيها على كيفية تصميم المناهج والبرامج الجامعية، وكيفية التدريس وتقويم الطلاب[٢].

وبالرغم من أهمية هذه الدورات إلا أن هناك شكوى عامة من الدارسين بسبب قصور هذه الدورات وضعفها. وهذه الشكوى ذات شقين:

الأول: أن هذه الدورات قصيرة جدا، فلا يكاد الدارسون ينخرطون فى الدراسة ويتذوقونها إلا وتكون قد انتهت . . وبما أنها غير متكررة دوريا للجماعة الواحدة، ومع ضغوط الحياة ومشكلات العمل والبحث لا يكاد يبقى من أثرها شيئا.

الثانى: أن هذه الدورات تأتى متأخرة . . فهى تأتى عند التعيين فى وظيفة مدرس أو قبل ذلك بقليل، أى قبيل الحصول على درجة الدكتوراه . . وبعد أن يكون المدرس أوالمدرس المساعد قد مضى على تعيينه معيدا ما يقرب من عشر سنوات، وبذلك يكون قد ثبت على أنماط تربوية ومنهجية وتدريسية من الصعب اقتلاعهم منها أو زحزحتهم عنها . . وحتى إذا تم تغييرها بفعل الدورة - وهذا ما يحدث عادة - فإنهم ما يلبثون أن يعودوا إليها تحت وطأة الزحام وثبات العادة القديمة.

---

(١) انظر: عبد الفتاح حجاج: «أستاذ الجامعة وتحديات القرن الحادى والعشرين» فى مؤتمر قسم أصول التربية بكلية التربية جامعة الكويت، مرجع سابق، ص ٤٣٤.

(٢) قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية، القاهرة، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، ١٩٩٣، مادة ٥١.

لكل ما سبق واتساقا مع الهيكلية الجديدة ومطالبها من أستاذ الجامعة فإنى أقترح ما يلى:

١- إنشاء دبلوم «المعلم الجامعى» الذى تقوم على تنفيذه كليات التربية فى كل قطر أو محافظة.

٢- مدة الدراسة: عام جامعى، أى فصلان دراسيان ابتداءً من سبتمبر إلى مايو.

٣- الدارسون: هم المعيدون الذين تم تعيينهم فى الجامعة أو الجامعات قبل بداية العام الدراسى من كل عام.

وتقصد الدراسة فى هذا الدبلوم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها ما يلى:

١- فهم التعليم الجامعى من حيث فلسفته، وتنظيمه، وإدارته، وعلاقة كل ذلك بأستاذ الجامعة.

٢- فهم أهداف الجامعة ودورها الإيجابى فى تنمية المجتمع وصنع مستقبله، وعلاقة أستاذ الجامعة بالتدريس والبحث العلمى، وعلاقة كل ذلك بالمجتمع ومؤسساته الإنتاجية.

٣- إدراك أهم مبادئ مهنة التعليم وتقديرها باعتبارها مهنة صناعة الإنسانية، والوظيفة الأولى لجميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٤- فهم النمو النفسى لطالب الجامعة، وإدراك الحاجات والمطالب النفسية لهذه المرحلة، ومقتضياتها التربوية والتعليمية.

٥- إقدار الدارسين على تصميم المنهج الجامعى، وتنفيذه وتقويمه وتطويره بطريقة علمية سليمة.

٦- فهم منهجيات التدريس الجامعى المختلفة وتطبيقاتها فى مواقف عملية، مع استخدام أسلوب التدريس المصغر وأساليب تكنولوجيا التعليم المتطورة.

٧- فهم المناهج العلمية الرئيسية للبحث العلمى، وخصائص كل منها، ومشكلات تطبيقاتها فى البحوث التى يقوم بها المعيدون والمدرسون المساعدون بالفعل، وكيفية التغلب على هذه المشكلات.

٨- السيطرة على مهارات اللغة الإنجليزية أو أية لغة بديلة، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

٩- القدرة على استخدام الكمبيوتر والإنترنت فى الكتابة وفى البحث عن مصادر المعلومات، وفى تنظيم المعلومات وتخزينها واستخدامها بطريقة فعالة، وفى الاتصال بالآخرين داخليا وخارجيا عن طريقها.

١٠- فهم أصول الكتابة العلمية، ومهاراتها، وتطبيقاتها فى كتابة الرسائل الجامعية والبحوث العلمية فى المجالات النظرية والتطبيقية(١).

الإدارة والتمويل:

إن التعليم كعملية مجتمعية لايمكن أن يتحقق من خلال المركزية الحادة. فقد أصبح النظام المركزى عقبة أمام التطوير، لما ترتب عليه من قيود تعوق الحركة وتمنع المبادرة، وتبعد مشاركة القطاعات المحلية من الاهتمام بقضايا التعليم والتعاون فى حلها.

والاتجاه العالمى الآن هو أن تكون الدولة أصغر، وأفضل أداء، وأقل ترهلا. فالدولة يتعين عليها الآن أن تنتقل من القيام بأشياء كثيرة بشكل سيىء إلى القيام بمهامها الأساسية بشكل جيد. وهذا يعنى أن الدولة يتعين عليها أن تنكمش. وأن تغير من طبيعتها فى آن واحد.

لذلك يجب تقليص مركزية الإدارة التربوية، وذلك لتخفيف العبء عن ميزانية الدولة، وتشجيع المواطنين على المشاركة فى تحمل أعباء التعليم، وذلك بأن يترك شأن التعليم للمحافظات والإمارات أو المقاطعات، تديره بما يتسق مع طبيعتها الجغرافية والاقتصادية وحاجاتها وعدد سكانها، ونوعية الحرف والمهن فيها. وأن يتقلص دور وزارات التربية والتعليم المركزية فى الإشراف على المستوى التعليمى العام داخل القطر، والحفاظ على الهوية والشخصية القومية من خلال عدد من مواد المنهج المحورى ذات الطابع القومى التى تدرس فى جميع أنحاء البلاد. ومن خلال ميزانية سنوية توزعها الوزارات المركزية على المناطق والمحافظات حسب عدد سكانها، على أن تقوم كل محافظة أو منطقة بتمويل التعليم فيها بطريقتها الخاصة من خلال ضريبة التعليم، ومن خلال التبرعات المالية والعينية المختلفة لأبناء كل محافظة أو منطقة، بالإضافة إلى حصيلتها من الميزانية السنوية.

إن الدولة لن تستطيع تحمل نفقات التعليم وحدها فى المستقبل وهى غير قادرة على تحمل النفقات الواجبة فعلا الآن. فنفقات التعليم أصبحت باهظة والإقبال عليها

(١) على أحمد مدكور: العولمة والتحديات التربوية، مرجع سابق، ص٤٤-٤٧.

سيكون كبيرا، ونوعية التعليم المطلوب متميزة، فتشعب فروع الشجرة التعليمية وامتدادها المستمر أفقيا ورأسيا يجعل من غير الممكن - إداريا وماليا - أن تقوم الدولة بتمويل وضبط كل هذه التشعبات والامتدادات والتطورات.

ويتطلب ذلك أن تتحمل مؤسسات المجتمع المدنى وتنظيماته غير الحكومية نصيبا متزايدا من مسئوليات التعليم إدارة وتمويلا وتنظيما، بحيث تصبح مسئولية الدولة فى توفير التعليم الأساسى الذى يمثل جذع الشجرة التعليمية، وتوفير التعليم فيما بعد هذه المرحلة للقادرين المؤهلين ذهنيا وغير القادرين اقتصاديا، بالإضافة إلى الإشراف العام على سير العملية التعليمية لضمان المستوى التعليمى العام المطلوب لأبناء الأمة.

ومن بين مؤسسات المجتمع المدنى التى يجب أن تتحمل نصيبا أكبر من غيرها فى الإنفاق على التعليم، المؤسسات الاقتصادية الهادفة للربح؛ لأنها المستفيدة الأولى من مخرجات النظام التعليمى. ومن ثم ينبغى أن تخصص جزءا من أرباحها للإنفاق والاستثمار فى تنمية الطاقات البشرية. ولأن مساهمتها فى تمويل بعض نفقات التعليم والتدريب سيكون حافزا لها، فى أن تلعب دورا فى صياغة مضمون العملية التعليمية، بل سيكون من حقها أن تراقب - بشكل أو بآخر - طرق الإنفاق والإدارة فى المؤسسات التعليمية، بحيث تتأكد من كفاءتها فى إنتاج المخرجات التعليمية المطلوبة لمصلحتها ومصلحة المجتمع ككل.

ومن شأن الإسهام المتزايد للوحدات الاقتصادية الهادفة للربح فى نفقات التعليم أن يؤدى ليس فقط إلى تخفيف الأعباء المالية عن الدولة، وإنما إلى الربط العضوى المحكم والمباشر بين التعليم والاقتصاد. فمن شأن هذا التقليد أن يجعل هذه الوحدات تهتم بالإسهام المباشر فى صياغة ورقابة العملية التعليمية، ومراعاة حسابات التكلفة، وتوعية القائمين على العملية التربوية بأهميتها، وهذا هو المقصود بالاقتصاد السياسى الرشيد للتربية[1].

وهنا يجب أن نحذر من الوقوع فى الخلط بين الوحدات الاقتصادية التى تقتطع جزءا من أرباحها لتسهم به فى الإنفاق على التعليم من أجل تجويده وتحسين إنتاجية خريجيه، وبين المؤسسات الهادفة للربح على حساب التعليم وخصما من المصروفات الدراسية المدفوعة فيه. فهذا النمط الثانى يقوم بعملية عكسية مدمرة للعملية التعليمية وللمجتمع فى آن واحد.

(١) مسودة تقرير «تعليم الأمة العربية»، مرجع سابق، ص ٩٦.

خلاصة هذا البحث:

إن التعليم هو علم صناعة الإنسانية وعمارة الأرض، وترقية الحياة. هذه حقيقة من حقائق الوجود التربوى، بل والوجود الاجتماعى كله. والعملية التعليمية يجب النظر إليها على أنها منظومة متكاملة، وليس أجزاء وتفارق لا يجمع شتاتها جامع؛ لذلك فإن فكرة التعليم يجب أن تقوم على تصور أنه **«كالشجرة النامية»** المغروسة فى **تربة صالحة**، وهذه **التربة** عبارة عن فلسفة أو تصور متكامل للكون والإنسان والحياة، يكون مناسبا لشخصيتنا، ويحفظ لنا خصائص تميزنا كأمة عريقة، غير قابلة للاستلاب أو الذوبان فى عصر العولمة أو فى غيره من العصور.

أما جذع الشجرة الذى يتغذى على هذه التربة، **فهو تعليم أساسى وإلزامى**، يمتد من بداية المرحلة الابتدائية إلى نهاية المرحلة الثانوية. ومعنى أنه أساسى، أنه كجذع الشجرة، يمر منه الجميع، ويستوعب جميع الملزمين فى سن السادسة، ولا يسمح بالتسرب، وبذلك يسهم فى القضاء على الأمية الهجائية والوظيفية والحضارية، التى لايمكن الدخول إلى القرن القادم مع وجودها، ويمتد إلى المرحلة الثانوية التى يجب أن تكون موحدة للجمع وشاملة ومتكاملة، وبذلك يقضى على الازدواجية فى التعليم الثانوى بين الثانوى الفنى والثانوى العام التى وسمت قطاعا كبيرا من أبناء الأمة بالتخلف والدونية وعمقت الأحقاد والفوارق بين الطبقات.

أما فروع الشجرة فهى تعليم عال وجامعى ممتد، يقبل الحاصلين على الثانوية العامة على أساس القدرات والميول والحاجات وليس على أساس مكتب التنسيق وعبادة الدرجات!.

وهو تعليم متشابك ومتفاعل كفروع الشجرة، ويمكن الدخول إليه والخروج منه فى نقاط عبور كثيرة ومتنوعة، بواسطة اختبارات مقننة تربوية وأكاديمية، وهذا التعليم كأغصان الشجرة، نام ومستمر، وليس له نهايات طرفية يتوقف عندها، كما هو الحال فى السلم التعليمى.

والمعلم هنا ليس حجرا لزاوية ولا لغيرها، وإنما هو قيادة فكرية، وقيادة تربوية، وقيادة اجتماعية، له كل حقوق القيادة، وعليه مسئولياتها.

وهذا التعليم لن ينجح إلا إذا اشترك كل أبناء الأمة فى إدارته وتمويله، فكل محافظة أو منطقة ينبغى أن تدير شئونها التعليمية، إدارة وتمويلا وفقا لحاجاتها

وإمكاناتهـا. إن الناس لابد أن تترك لهم الفـرصة لإدارة وتمويل عـصب حيـاتهم وهو التعليم.

أما الإدارة المركزية على مستوى الأمة فيجب أن يقتصر دورها على أمرين: الأول التـمويل الحكومى المتـزايد الذى يوزع حسب حـجم المحافظات والمنـاطق وحاجاتـها، والثانى: رسم المستـويات المطلوبة لكل مرحلة ومتابعـتها، للحفـاظ على تربة الشجرة، وجذعها، وثمارها.

هذا هو التصـور الذى أراه مناسبا لتـعليم الأمة فى القرن القـادم، فإذا لم نطور التعليم على هذا النحو فـلا أمل فى التقدم الاقتصادى، ولا سـيطرة على التكنولوجيا، ولا سبيل إلى بناء العدل والسلام فى عقول البشر.



البحث الثالث(*)

التعليم العالى والجامعى فى أقطار الوطن العربى التحديات والرؤى المستقبلية

(*) قدم إلى مؤتمر اتحاد الجامعات الإسلامية: التعليم والتحديات التربوية، الذى عقد فى الأقصر فى شوال ١٤١٨هـ - فبراير ١٩٩٨م.

مقدمة:

لقد كان التعلم ثقيلا فى ميزان الله من البداية، لذلك عندما خلق آدم لحمل أمانة السمـاء إلى الأرض، علَّمه: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ... (٣١)﴾ [البقرة]. وعندما جاءت الرسـالة الخاتمة لهداية البـشرية كلها إلى أن تقوم السـاعة كانت أولى كلمـاتها: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥)﴾ [العلق].

وقد تعلم البشر أخيرا أن يجعلوا التعلم ثقيلا فى ميزانهم، ويتضح ذلك فى قول المؤرخ الشهـير أرنولد توينبى: «إن تاريخ المجـتمعات الإنـسانية هو تاريخ المنافـسة بين التعلم والكارثة». ويتضح أيضا فى تقرير اليونسكو لعام ١٩٩٦ الذى جاء تحت عنوان: «التعلم . . ذلك الكنز المكنون» مستعيرين بذلك إحدى عبارات لافونتين فى حكايته عن «الفلاح وأطفـاله»، قال الفلاح: احذروا بيع الميـراث، الذى تركه لنا آباؤنا، ففـيه كنز مكنون . . ولكن أىُّ تعلُّم ذلك الذى يعتبر كنزا مكنونا فى عصر العولمة والكوكبة؟.

إن التعلم عملية إنسانية، والجامعـات تعمل فى بناء البشر لا فى صناعة الأشياء، والخريج ليس «سلعة» وإنما هو «إنسـان»، يجب أن تتحقق فيه كل الصفـات الإنسانية. والتعليم العالى عملية اجتماعية، وهذا يعنى أنه لا يقوم على أسس اقتصادية فقط، قبل يقوم بالدرجة الأولى على أسس ثقافية واجتماعية.

وتشير الدلائل إلى أنه لن تستـطيع الحكومة فى المستقبل القريب أن تتحـمل عبئا فى التعليم فوق عبء التعليم الأساسى للجـميع؛ لذلك لابد لكل مفكر وعالم وصانع قرار، ولكل معلم ووالد وصاحب أعمـال، وكل بنك وكل مؤسسة . . لابد لكل أبناء الأمة أن يهيئـوا أنفسهم للإسهام فى تعليم أبناء الأمة كمـا ينبغى أن يكون التعليم. فلا يمكن للمرء أن يفكر فى استثمار أكثر عـائدا، ولا فى تجارة تنجينا من مستقبل ذليل فى الدنيا، وعـذاب أليم فى الآخرة، أكثر من الإسـهام فى تعليم أبناء الأمة تعليمـا يحفظ لهم هويتهم، ويضمن لهم قوتهم وازدهارهم وتميزهم فى عالم المستقبل.

إن السوق ليـس هو المعيار أو الحكم الـذى يحكم وحده على جـودة الخريجين؛ لأن السوق الموجه بمعايير مادية بحتة قد يقبل الشيطان ويرفض الإنسان.

إن المؤسسـات الإنتاجية التى تقـتطع جزءا من أموالها وأرباحـها للاستثـمار فى التعليم العالى عن طـريق إيفاد البعثات، وإنشاء المعـامل والمختبرات والمكتبـات والتبرع

للجامعـات، إنما هى - في الواقع - تستثمر لنفـسها؛ لأن ارتفاع مسـتوى الخريجين - الذين ينضمون بالضـرورة إلى سوق العمل - سوف يؤدى إلى ارتفاع الإنتـاجية وزيادة أرباح الشركات والمؤسسات الإنتاجية المساهمة أو المتبرعة.

لذلك فإن تحسين نوعيـة العنصر البشرى، أصبح الشرط الرئيسى لتـحقيق ونجاح التنميـة الاقتصادية. فـالموارد البشرية لأية دولة أصـبحت هى المحدد الرئيـسى والنهائى لنمط وسرعة التنمـية الاقتصادية والاجتمـاعية لها. لقد أثبتت التـجربة أن توفر الموارد الطبيعية والماليـة وحدها ليس كافيا لتحقيق هذه التنميـة. فالموارد البشرية المؤهلة تشكل قاعـدة الثروة النهائية لأيـة دولة، إذ بدونها لايمكن تحقيـق تراكم رأسمالى أو استـغلال للموارد الطـبيعـية. كمـا أن الموارد البشـرية هى التى تبنى البنية التـحتيـة الاقتـصادية والاجتماعية والسياسية لأية دولة.

كل ذلك يشير إلى الدور الهـام والحاسم الذى تلعبه الجـامعات فى تأهيل الموارد البشرية وتنمية مهـاراتها ومعرفتها، وجعلها قادرة على استغـلال الموارد المالية والطبيعية المتاحة أفضل استغلال.

وبتوفير التـعليم الجامعى لكل القادرين ذهنيا، وبزيادة إنتاجـية العامل، وبالعدالة فى توزيع الدخل، يتحسن مستوى المعيشة، ويعم الرخاء.

بالإضافة إلى ما تقدم فإن التطورات العاليـة، باتجاه العولمة الاقتصادية والاندماج الاقتصادى العالمى، يبرز الأهميـة الحيوية للتعليم، ودوره فى زيادة المهارات والقدرات، فازدياد التجـارة الدولية والاندماج الاقتصادى بين الدول فى إطار مـا أصبح يطلق عليه العولمة الاقـتصادية Economic Globolization يفرض على الدول أن تزيد من المزايا النسبية لإنتاجها، لتبقى قادرة على الصمود أمام المنافسة الدولية. وهذا الأمر لايمكن أن يتحقق إلا من خلال التنمية المستمرة للمخرجات التعليمية.

إن الأمر يقـتضى من أبناء الأمة - حكاما ومـحكومين - الإدراك بضرورة وقف التدهور، والعمل على استنفار كل القوى والطاقـة الكامنة لديها - وهى كثيرة - والبدء فى التجمع والتماسك فى وحدات وسـيطة للدفاع عن الذات، تتحول مع مرور الوقت إلى ألوان من الوحدات السياسية.

إن المهمة الرئيسية العاجلة هى التجمع، والتماسك لوقف التدهور، والعمل بجد ومثابرة فى تطوير سيناريو الانطلاق لصناعة الحيـاة فى القرن الحادى والعشرين، ولإلغاء

احتمال العودة إلى الوراء، أو إلى التدهور مرة أخرى . . إن من الضرورى إعادة الحرارة والحركة إلى جسم الأمة وعقلها ووجدانها لتنهض من جديد.

ويعتمد سيناريو التماسك والانطلاق على مقومات ثلاثة:

١- تحقيق الوحدة.

٢- سيادة العدالة الاجتماعية.

٣- إنجاز التحول الديمقراطى والمشاركة السياسية.

إن هذه المقومات الثلاثة ضرورية لدخول مضمار الثورة التكنولوجية الثالثة دون أن تضحى الأمة بهويتها الثقافية والحضارية كأمة واحدة نتيجة للمشاركة مع التكتلات العالمية العملاقة الأخرى.

إن الوصول إلى مشهد الانطلاق هو الذى يمكننا من المشاركة فى صناعة الحياة فى عصر الثورة التكنولوجية الثالثة . . فإذا كانت الثورة الصناعية الأولى التى سادت فى القرن التاسع عشر قد اعتمدت على البخار والميكانيكا والفحم والحديد، وعلى الرأسمالى العصامى، وعلى قوة الدولة العسكرية المباشرة لتأمين المواد الخام، وفتح الأسواق من خلال الاحتلال العسكرى السافر . . وإذا كانت الثورة الصناعية الثانية قد اعتمدت على طاقة الكهرباء والنفط والطاقة النووية، وفن الإدارة الحديثة، والشركات الوطنية المساهمة، والأحلاف العسكرية لتأمين المواد الخام والسوق، إذا كان ذلك كذلك فإن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد أساسا على العقل البشرى، وعلى الإليكترونيات الدقيقة، وعلى الهندسة الحيوية، وعلى الكمبيوتر والذكاء الصناعى، وتوليد المعلومات حول كل شئون الحياة الطبيعية والاجتماعية والأفراد والجماعات، واختزان هذه المعلومات واستدعائها وتوصيلها بسرعة فائقة. كما يعتمد على الشركات العملاقة متعددة الجنسيات كأوعية تنظيمية لكل هذه العناصر والمقومات.

إن الثورة التكنولوجية الثالثة تعتمد - بالدرجة الأولى - على المعرفة المتقدمة، وعلى التنظيم السريع والمستمر لكمّ المعرفة الهائل الداهم، الذى يمثل ضرورة ملحة للاستخدام الأمثل للمعلومات المتدفقة بوتيرة سريعة.

ومن أهم النتائج المصاحبة والمترتبة على هذه الثورة ما يلى:

١- تزايد سرعة التغير الاجتماعى، وتعرض القيم والمعايير والنظم والمؤسسات للتغير والتحول. وهذا يقتضى أن يكون الأفراد والجامعات جاهزة للتغير وقادرة على

تكييفه والتكيف معه وإلا دهمها التغير. وهذا يتطلب القدرة على التفكير وتنظيم المعرفة المتدفقة باستمرار ونقدها وتقويمها، وهذه أمور لايمكن الحصول عليها بدون نظام تربوى على درجة عالية من الكفاءة.

٢- انهيار الحدود القومية والسياسية والثقافية والحضارية أمام وسائل الاتصال السريعة التى تعبر الحدود والسدود برسائلها ومضامينها بلا قيود! إن أدوات الرقابة التقليدية الحالية أصبحت بدائية قليلة الحيلة عديمة الجدوى. إن الحماية الحقيقية لأفراد الأمة وأقطارها فى مواجهة التدفق المعرفى والإعلامى عبر وسائل الاتصال والأقمار الصناعية تتمثل فى وعى الفرد وقدرته على التمييز والتصنيف والتحليل والتفسير والتقويم، ووعى الأمة بفلسفتها ورؤيتها للكون والإنسان والحياة. كما تتمثل فى قدرة أجهزة الإعلام فيها على تقديم بدائل أكثر جاذبية ومصداقية، وتتمثل فى قدرة النظم التربوية والتعليمية فى الحفاظ على شخصية الفرد وهوية الأمة وحفظها من المسخ أو الذوبان، ولكن دون أن يتحول المجتمع إلى متحف مغلق للتاريخ والتراث.

٣- تغير الأهمية النسبية لقوى وعلاقات الإنتاج، فمع هذه الثورة ينتهى التمييز التقليدى بين العمل اليدوى والعمل العقلى والعمل الإدارى. كما ينتهى التمييز بين الإنتاج والتجارة والخدمات، فكل نشاط أساسى فى الثورة التكنولوجية الثالثة سينطوى على جزء عقلى أكبر، وعلى جزء إدارى وجزء يدوى مصاحبين له. وسينطوى كل نشاط اقتصادى على عناصر إنتاجية، وخدمية، وتسويقية متداخلة، وإن اختلفت نسبها. فالإنسان الفاعل فى عصر الثورة التكنولوجية الثالثة هو الإنسان متعدد المهارات والقادر على التعلم الدائم، والقابل بالتدريب والتأهيل والمقبل عليهما عدة مرات فى حياته العملية. والمجتمع الفاعل هو المجتمع الذى تستأثر فيه «خدمات المعلومات» بأكبر نصيب من الوقت والطاقة والقوة البشرية. ومرة أخرى تقع على عاتق أنظمة التعليم والثقافة والإعلام المسئولية الأولى فى إعداد فرد ومجتمع بهذه المواصفات.

وعلى هذا الأساس فإن العقل البشرى وقوة المعرفة وتنظيمها والاستغلال الأمثل هو العماد الأول لهذه الثورة، وليس القوة العضلية أو الميكانيكية؛ ولذلك فإن هذه الثورة لن تحتاج إلى جيوش تقليدية كبيرة ولا إلى الاحتلال العسكرى السافر لتأمين المواد الخام والأسواق، ولن تكون هذه الثورة حكرا على المجتمعات كبيرة المساحة أو

ضخمة السكان أو الغنية بمواردها الأولية. إنهـا ثورة يمكن لأى شعب - صغيرا كان أم كبـيرا - أن يملك زمامهـا إذا ما أحسن تربية أبنـائه وإعدادهم للحصول على المعـرفة، وتنظيمها، واستخدامها بطريقة فعالة.

هذا ما يحـتاجه مـشهد الانطلاق للـمشاركـة فى صنع الحياة فى القـرن الحادى والعشـرين. وبدون هذا السيناريو لن يكون لهـذه الأمة مكان فى الأرض - فـضلا عن مكانة - ولا ذكر فى السماء.

فى ضوء ما سبق يأتى هذا البحث مكونا من ثلاثة أجزاء رئيسية:

الجزء الأول: تحديد مفهـوم العولمة والكوكبة والأسباب التى أوجـدتها والتحديات التى خلقتها.

الجزء الثانى: وصف الوضع الحالى لواقع التعليم العـالى والجامعى والبحث العلمى فى أقطار الوطن العربى.

الجزء الثالث: محاولة رسم هيكليـة ومنهجية جديدتين لنظام التعليم الجـامعى والعالى والبـحث العلمى الذى تدخل به الأمـة إلى القرن الواحـد والعشـرين، وتسهم به فى بناء المستقبل وإعمار الحياة.

الجزء الأول
العولمة وتحدياتها

مفهوم العولمة:

يعنى مصطلح العولمة - فى مفهومه المثالى - أية متغيرات جديدة تنشأ فى إقليم معين من العالم سرعان ما تنتقل وتمتد إلى باقى أنحاء العالم، منشئة نوعا من الترابط والاعتماد المتبادل بين مختلف أقاليم العالم.

فالكوكبة هنا تعنى انتقال المتغيرات والظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية من مكان إلى آخر بشكل يؤدى إلى خلق عالم واحد، أساسه توحيد المعايير الكونية، وتحرير العلاقات الدولية الاقتصادية، وتقريب الثقافات، ونشر المعلومات . . إلخ.

وأهم مقومات هذا المفهوم: الوفاق بين القوى الكبرى، وسقوط الحدود السياسية، وتآكل الحواجز الثقافية، وعالمية الإنتاج المتبادل، وانتشار التقدم التكنولوجى، وعالمية الإعلام والمعلومات.

وهذا المفهوم للعولمة لايمكن أن يتم إلا بين القوى المتكافئة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، بحيث لا يستطيع طرف فيها فرض التغير على الطرف الآخر، وبالتالى يتم الاعتماد المتبادل بين القوى المتكافئة، ولا يسير التغير فى اتجاه واحد من القوى إلى الضعيف.

أما العولمة فى الرؤية الليبرالية التى يروج لها الغرب بصفة خاصة، فهى عملية إلحاقية انتقائية، بمعنى أنها عملية تقسيم العالم إلى عالمين: عالم القوى الكبرى ذى المؤسسات العالمية والشركات الكبرى، وعالم الدول النامية أو المتخلفة. وهذا العالم الأخير ينبغى أن يلحق بالعالم الأول عن طريق فتح أسواقه أمام الدول الكبرى وتحديث رؤاه السياسية والاجتماعية والثقافية عن طريق تبنى المنهج والنمط الغربى فى المعرفة والتكنولوجيا والثقافة وطريقة الحياة[1].

إن العولمة - وفقا لهذه الرؤية - انتقائية أساسها أن القوى المهيمنة على النظام العالمى تختار المجالات التى تتمتع فيها بميزة نسبية، وتركز عليها. فالتغيير هنا مفروض

---

(١) محمد السيد سليم «العالمية والإقليمية والقومية» آسيا والوطن العربى، فى مستقبل التعليم فى الوطن العربى بين الإقليمية والعالمية، المؤتمر العلمى السنوى الرابع لكلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠-٢١/٤/١٩٩٦م، الجزء الثانى، ص٦٦.

من جانب واحد، وفى اتجاه واحد. فالعولمة - مثلا - فى النموذج الأمريكى يعنى (الكنتكة) نسبة إلى (كنتاكى فرايد اتشكن) ويعنى (المكدنة) نسبة إلى محلات ماكدونالد. فمثل هذه المحلات كما تحمل طريقة تناول الطعام الأمريكية، فهى تحمل أيضا طريقة الحياة الأمريكية والثقافة الأمريكية.

والعولمة تقوم فى الشراكة المتوسطية - كمثال آخر - على أساس فتح أسواق الدول المتوسطية أمام المنتجات الصناعية الأوربية، ولكن ليس أمام المنتجات الزراعية، وليس أمام القوى العاملة من دول جنوبى البحر المتوسط!.

والعولمة بين دول الشرق الأوسط معناها فتح الأسواق العربية أمام المنتجات الصناعية والزراعية الإسرائيلية، أو أمام المنتجات الأمريكية والأوربية التى تغير إسرائيل علاماتها التجارية بأن تضع عليها اسمها، ثم تعيد تصديرها إلى الأسواق العربية.

إن العولمة بهذا المفهوم هى عملية هيمنة. فبالإضافة إلى الهيمنة على المؤسسات الدولية كالأمم المتحدة والوكالات المتخصصة، هناك محاولة فرض القيم السياسية والاقتصادية والاجتماعية الليبرالية على المجتمعات النامية أو المتخلفة. إنها عملية القضاء على الهويات القومية والوطنية لا عن طريق القوة والفرض وحدهما، ولكن أيضا عن طريق جعل أبناء العالم النامى يقبلون على الثقافات الغازية[١].

وهذا ما يفسر لنا ذلك الاتجاه المتزايد لتبنى اللغات الأجنبية كلغات للتدريس داخل بعض الجامعات العربية، وتبنى التدريس باللغات الأجنبية فى كثير من المدارس الخاصة فى مراحل التعليم العام فى العالم العربى. وهذا اتجاه سلبى وخطير لا نجد له نظيرا لدى الدول القوية فى الغرب أو الدول الناهضة فى آسيا وأفريقيا. فإذا سألت اليابانيين أو الكوريين أو الصينيين عن اللغة التى تتبناها الجامعات فى التعليم لديهم كانت الإجابة التى لا تتخلف: هى اللغة الوطنية.

إن عصر الكوكبة - كما نعيشه الآن - هو عصر سيطرة الشركات متعددة الجنسيات على الاقتصاد العالمى كله. هذه الشركات تعتبر الكرة الأرضية كلها سوقا لها، وكل ما يهمها الأرباح التى تحققها. فالحدود بين الدول الصغيرة والهويات الثقافية أشياء سخيفة تعرقل بناء الأسواق الكبيرة، التى لا حدود ولا قيود داخلها. وهذا ما

(١) إسماعيل صبري عبد الله، «التكامل العربى والتعاون الدولى» فى مستقبل التعليم فى الوطن العربى، فى المرجع السابق، الجزء الثانى، ص٦٦.

يجعل الأمريكان يهرولون إلى الصين ويخطبون ودها، ويجعل الأوربيين يهرولون إلى آسيا، ويجعل الجميع يهرعون إلى أسواق العالم العربى لقسمتها فيما بينهم[١].

إن العرب الذين يتجاوزون ٢٥٠ مليونا الآن وسيصبحون حوالى ٧٠٠ مليون تقريبا عام ٢٠٣٠ لهم قوة اقتصادية ضخمة بكل المقاييس. إنهم يشتركون فى الدين واللغة والتاريخ والجغرافيا والماضى والحاضر والمستقبل .. وهذه هى كل عناصر التكامل العربى بل والتكامل الإسلامى.

الآثار العامة لظاهرة العولمة:

وتتبلور آثار العولمة - كما يقول الدكتور على السلمى - فيما يلى:

* إسقاط المفاهيم والقيم والأسس - ومن ثم الأساليب - التى سادت فى عصر ما قبل العولمة، ونشأة مجموعة جديدة من تلك المفاهيم وجعل «العالم» كله مجالا ممكنا ومحتملا للتعامل بها[٢].

* انهيار مفهوم «الزمان» حيث تداخلت الأزمنة الثلاثة: الماضى والحاضر والمستقبل بفضل التقنيات العالية المتاحة، كما تحول مفهوم «الوقت» من قيد Constraint إلى مورد Resource، كما انهار مفهوم الثبات أو الاستقرار، وأصبح التغير هو الثابت الوحيد.

* تحول معنى التنظيم من كيان ثابت جامد مغلق على نفسه إلى كيان حى منفتح ومتعلم وقادر على التعامل مع المناخ الخارجى.

* بروز قوة المنافسة باعتبارها العامل الحاسم فى تحديد ما يمكن للمنظمة أن تحصل عليه فى السوق الذى تتعامل - أو تريد أن تتعامل - فيه، وتصل إلى تحقيق أعلى المنافع للمستفيدين «العملاء»، وبالتالى تنجح فى الحصول على موقع متميز فى السوق تستمر فى التمتع به طالما حافظت على رصيدها من القيم والأساليب المتجددة التى تتناسب مع الظروف الجديدة والمتغيرة باستمرار.

* تصدع العلاقات التى استقرت بين الدول والمنظمات والمؤسسات على المستويات المحلية والإقليمية حيث تخفت معايير «المواطنة» وتسود عوضا عنها معايير تتجاوز

(١) عبد اللطيف محمود «واقع الطفل العربى ومستقبل تعليم الأمة فى القرن القادم»، فى مستقبل التعليم فى الوطن العربى، مرجع سابق، الجزء الثانى، ص٢٨.

(٢) على السلمى، العولمة والنوعية فى التعليم الجامعى والعالى، فى مؤتمر اتحاد الجامعات العربية بصنعاء، شوال ١٤١٧هـ/ مارس ١٩٩٧م، ص٣-٧.

حدود الوطن الواحد، وتقل إمكانيات الدعم والحماية أو الانعزالية التى كانت تسود المعاملات والعلاقات فيما بين منظمات الدولة الواحدة فى عصر ما قبل العولمة.

* تغير مفهوم «الحيز» أو «النطاق» الذى اعتادته المنظمات محلية الطابع وحل مكانه العالم كله كمجال محتمل لفعاليات المنظمة (أية منظمة) حيث ساعدت تقنيات المعلومات المعاصرة المتمثلة فى الشبكة العالمية «إنترنت» مثلا فى تجسيد هذه الإمكانية للمنظمات من كل نوع وحجم للتعامل فى السوق العالمى بكفاءة لم تكن تستطيعها من سنوات قليلة مضت سوى المنظمات العملاقة.

* انتشار التجارة العالمية على مدى دولى وعالمى واسع بحيث وجد عالم تنتج فيه سلعة أو خدمة أو منتج فى أى مكان فى العالم فتسوق وتباع فى أى مكان فى العالم وبسرعة كبيرة لم تعرفها الشعوب والأمم والأفراد من قبل.

* سيادة قوى المحاور والتكتلات بين عدد من الدول، وقوى الخروج على العدالة حيث تزداد الفجوات بين الشمال والجنوب، وبين الدول، وفى الدولة الواحدة، وقوى التهميش، حيث تعزل دول ومجتمعات معينة من المسيرة العامة للأمم وقوى التجزئة حيث تسود الخلافات والانقسامات العرقية والاجتماعية فى عدد من الدول[1].

* ازدياد حجم التجارة الدولية: فقد تضاعف حجم التجارة الدولية في الربع الأخير من القرن العشرين.

* ازدياد حجم التبادل التجارى والخدماتى.

* تحرك رأس المال بحرية وبدون حواجز.

* اتساع دور الشركات متعددة الجنسيات (Multinational Corporations) والمؤسسات متخطية الحدود (Transnational Corporations). لقد ارتفع عدد المؤسسات متعددة الجنسيات من (٧٠٠٠) سبعة آلاف مؤسسة عام ١٩٧٣ إلى (٣٧٠٠٠٠٠) ثلاثة ملايين وسبعمائة ألف عام ١٩٩٥، ويمثل عشرون منها فقط دورة رأس مال يعادل الناتج المحلى لثمانين دولة، ويتحقق ثلث التجارة العالمية عن طريق أفرعها[2].

(١) المرجع السابق، ص٤، ٥.
(٢) المرجع السابق، ص٦، ٧.

* ظهور ما يسمى بالاقتصاد المتشابك (Interlinked Economy) وتحول نموذجه فى التخطيط الاستراتيجى حيث انتقل التفكير من نموذج المثلث الاستراتيجى: الزبائن (Customers)، والمنافسين (Competitors) والشركة (Company) إلى النموذج الخماسى بإضافة العملة (Currency) والدولة (Country).

* قيام الكثير من الشركات بإنتاج السلعة الكونية (Global Product) لتنتج فى السوق الكونية (Global Market) بمعدات كونية (Global Equipment) التى تقدم لمستهلك أو زبون كونى (Global Customer) أينما وجد على سطح الكون.

* اشتداد حدة المنافسة بين الدول والشركات التى حرصت على زيادة ميزتها التنافسية (Competitive Edge)، وقيام مسوقين (Global Marketers) بترويج منتجاتهم عبر قنوات كونية (Global Channels) تقدمها وسائل الإعلام من خلال قنواتها الفضائية ومراسليها فى كل أنحاء العالم.

* شيوع حركة الخصخصة (Privatization) ومفاهيمها فى الدول الصناعية الغنية والدول النامية على حد سواء.

* توارى مفهوم وعادات الانعزال والتباعد بين المنظمات، وفيما بين وحداتها الداخلية، وبزوغ أهمية الشبكات والتحالفات وغيرها من صيغ الترابط المختلفة بين المنظمات وفيما بين مكونات كل منها الذاتية.

* تعالى قيمة الجودة بمعناها الشامل الذى يعبر عنه بأداء الأعمال الصحيحة بطريقة صحيحة من أول مرة Doing right things right first time وهو ما يعبر عنه بإدارة الجودة الشاملة.

تحديات العولمة

التحديات التكنولوجية:

إن الآثار السابقة لظاهرة العولمة قد ألقت بتبعات كبيرة على التعليم العالى والجامعى ومراكز البحث العلمى فى جميع أقطار الأمة. فقد بات الجميع يؤمنون بضرورة تعظيم دور العلم والتكنولوجيا فى دعم القطاعات الاقتصادية المختلفة، حيث إنها تواجه تحديات دولية خطيرة ومتزايدة. ولاشك أن دور الجامعة يتجاوز مرحلة الدراسات الجامعية الأكاديمية إلى الدراسات التخصصية بهدف تأهيل الخريجين للمشاركة فى حل المشكلات التى تواجه كافة مؤسسات الدولة، وخاصة القطاع الصناعى والإنتاجى والقطاع الخدمى.

وأصبح من الضرورى أن تتحمل الجامعات مسئولياتها بدور أكثر فاعلية للإسهام فى تطوير المنتجات محلية الصنع وحل المشكلات التقانية والاقتصادية المصاحبة للعمليات الإنتاجية، وذلك بجانب الدور الرئيسى لتخريج كوادر قادرة على استيعاب التقنيات الحديثة وعلى حل المشكلات الناجمة عن تطبيق هذه التقنيات.

* إن الجامعات مسئولة عن تفجير الطاقات الإبداعية لدى طلابها لتطوير العلوم الحديثة لخدمة المجتمع ولدعم التنمية الاقتصادية والصناعية وغيرها.
* إن الأهداف المرئية حاليا للاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية التى يتطلبها القرن القادم تتضمن ما يلى:
  - طيران فوق سرعة الصوت بكثير.
  - صواريخ تنطلق بسرعة أكثر من ٧٠ ألف كيلو متر/ ساعة.
  - قطارات طائرة بسرعة أكثرمن ٥٠٠ كيلو متر/ ساعة.
  - اتصالات لحظية لأى مكان فى العالم عبر الأقمار الصناعية وسهولة التعامل مع المعلومات.
  - أجيال جديدة من الكمبيوتر يمكنها التعامل باللغة العادية بسرعات تفوق الخيال مع جعله محمولا بسهولة لصغر حجمه.
  - مواد مختلفة لازمة للتطبيقات الجديدة والمتجددة لمواجهة السرعات المتزايدة والتباين بين درجات الحرارة فائقة الارتفاع أو متدنية الانخفاض التى لا تتحملها المواد الطبيعية.

- التوسع فى تطبيقات التكنولوجيا الحيوية وهندسة الجينات أو الهندسة الوراثية مع المحافظة على حقوق الإنسان وخصوصيات البشر.
- تزايد استخدام الطاقة الكهربية وتطوير مصادر الطاقة الجديدة والمتجددة.

* إن عالم المعلومات الذى يكتشف ويولد المعلومات ويطور الابتكارات ويحولها إلى سلع وخدمات يعتمد أساسا على جيش من العلماء والمطورين المبدعين.

ويمكن تحديد أربعة مستويات للعمالة فى هذا المجال هى[1]:

١- العلماء والمطورون والباحثون.

٢- الاختصاصيون (مهندسون).

٣- الفنيون التكنولوجيون.

٤- العمالة عالية المهارة.

فبينما يحتاج المجتمع الصناعى إلى: ٥٪ عمالا مهرة للزراعة، ٣٠٪ عمالا مهرة للصناعة، ٣٠٪ مهندسين وفنيين.

يحتاج مجتمع المعلومات إلى: ١٠٪ عمالا مهرة للصناعة، ٥٠٪ مهندسين وفنيين، ٥٪ عمالة ماهرة للزراعة، ٣٠٪ علماء وباحثين ومطورين.

إن من الحقائق التى يجب أخذها فى الاعتبار ما يلى[2]:

* أن ٩٠٪ من العلماء الذين أنجبتهم البشرية يعيشون حاليا فى الدول المتقدمة. وعدد كبير جدا من هؤلاء من أبناء العالم العربى والإسلامى ودول الجنوب عموما! فهناك نسبة معتبرة من التكنولوجيا تنتقل الآن من الجنوب إلى الشمال، فى حين أن نسبة كبيرة من المنتجات التكنولوجية فقط تنتقل من الشمال إلى الجنوب!
* أن ٩٠٪ من تكنولوجيا القرن الحالى لم تكتشف بعد وهى أضعاف أضعاف ما تم اكتشافه فى القرن العشرين.
* أن هناك دورا متزايدا للمعلومات والإبداع البشرى فى إحداث ثورة فى مجالات التكنولوجيا الحيوية، الميكرو إلكترونيات، المواد المخلقة، المواصلات الفائقة .. إلخ.

(١) انظر: فاروق اسماعيل، فى مؤتمر اتحاد الجامعات العربية بصنعاء، شوال ١٤١٧هـ/ مارس ١٩٩٧م.

(٢) إسماعيل صبرى عبد الله، «التكامل العربى والتعاون الدولى» فى مستقبل التعليم فى الوطن العربى، مرجع سابق، الجزء الثانى، ص٥٢.

* أن هناك تزايدا فى استخدام الطاقة وهناك اتجاه للعودة للطاقة النووية النظيفة بشقيها الانشطارى والاندماجى.

* ضرورة العمل على رفع مستويات التعلم الابتكارى لتحقيق المزيد من الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية لتوليد معلومات ومعارف جديدة مما يتطلب إحداث تغيير جذرى فى نظم التعليم والمناخ العام للتعلم، (فكر جديد لعالم جديد).

* أن هناك اهتماما متزايدا بالتصغير للدوائر المتكاملة Microelectrics (مليون عنصر كهربى لكل سم٢) وإنتاج محركات كهربية بأقطار أقل من ٥ مم.

* أن هناك اهتماما متزايدا بالذكاء الاصطناعى وأجهزة الواقع الافتراضى Virtual Reality لوضع اختيارات وتصورات لايمكن التنبؤ بها حاليا.

* أن هناك مشكلات بيئية جديدة مصاحبة لزيادة استخدام الطاقة والسكان وسرعة الانتقال سوف تظهر.

* أن هناك احتمالا لحدوث تغير فى الممارسات الاجتماعية والسياسية وأنماط الحياة مع تزايد شفافية العالم.

* أن هناك اتجاها لفتح جميع الحدود بين الدول بما يسمح بانسياب الأموال والسلع والأفراد والمعلومات خلال العقد الأول من القرن الحالى بحيث تصبح المنافسة هى العامل الرئيسى لبقاء الدول وتقدمها.

* إن كل ما سبق يثبت أن الأقطار العربية والإسلامية لايمكنها أن تعتمد كليا على نقل التكنولوجيا وإنما لابد لها من تطوير قدرتها على تقويم واستيراد واستيعاب وإدخال التحسينات على تلك النواحى من المعرفة العلمية والتكنولوجية المجمعة فى الدول المتقدمة التى تناسبها والتى يتوقع أن تسهم فى تنميتها الذاتية بحيث يكون لمراكز البحوث العربية دورها فى استيراد التكنولوجيا وتطويعها للظروف المحلية وبنفس الوقت متابعة الإبداع والاختراع.

كما يجب وبشكل رئيسى توجيه نشاط البحث العلمى فى الوطن العربى والإسلامى عموما إلى خدمة السواد الأعظم من جماهير الشعب لسد حاجاتهم الأساسية مثل مشاكل الإسكان الاقتصادى والبيئة والغذاء والنقل والطاقة والماء والعمالة. كما ينبغى لجهود البحث العلمى فى هذه الدول تقليل تبذيرها وبعثرتها مشروعاتها فى

المجالات المذكورة والمختارة. وحيث تعمل فيها فرقة علمية مختصة لفترة طويلة الأجل نسبيا ٥-١٠ سنوات[١].

خلق القوى الواعية بأهمية التكامل والوحدة:

إن تحديات العولمة تفرض على الأقطار العربية والإسلامية ضرورة التكامل، فالتكامل ضرورى للتنمية، وأساس لها فى عصر يحاول فيه طرف فرض نفسه على الطرف الآخر. إن مهمة النظام التعليمى عامة والجامعات خاصة هى بناء قوى اجتماعية كبيرة فى الأقطار العربية ترى أن مستقبلها فى التنمية يتوقف على التكامل وتحقيق السوق العربية المشتركة. فإذا لم توجد هذه القوى الواعية بأهمية التكامل للتنمية فسوف يظل مستقبل هذه الأقطار معلقا بالوئام أو الخصام بين المسئولين والحكام[٢].

إن مهمة التعليم الجامعى والعالى هنا هى إنشاء علاقات ومشاعر ومصالح بين الشعوب العربية من الصعب التخلص منها. إن العقيدة واللغة والتاريخ والجغرافيا والآمال فى المستقبل لا تتوفر كثيرا أمام النظم التربوية فى العالم كما تتوفر أمام التربية العربية والجامعات العربية للمساهمة فى إنشاء التكامل العضوى لعملية التنمية العربية.

لقد كان الأمريكان والغربيون عامة فطنين لأهمية ضرب هذه الوشائج فى حرب الخليج عندما أصروا على أن تقاسى الشعوب ويلات الاعتداء المدبر المحبوك على بعضهم البعض. لقد كان الهدف غير المعلن هو ضرب العلاقات بين هذه الشعوب، وضرب المشاعر الإسلامية وضرب المصالح العربية فى الصميم حتى يصعب إقامتها من جديد. وإذا كان هذا هو هدفهم، فإن هدف التربية عندنا يجب أن يكون هو العمل على إفشال هذا المخطط الخبيث.

إن التربية العربية لابد أن تدرك أن الصراعات المسلحة سوف تستمر، وسوف تستنزف الموارد وتهلك ملايين البشر. لكن هذه الصراعات ستكون بين الضعفاء في النظام العالمى الجديد. وستكون هادفة إلى تكريس ضعف الضعفاء واستمرار تخلفهم. وستكون «صراعات بالأصالة» عن الذات المتخلفة، أو «صراعات بالوكالة» عن الأقوياء!.

(١) المرجع السابق، ص٦٢.
(٢) المرجع السابق.

إن الأقوياء سيقصرون دور الضعفاء غالبا فى مجالين:

المجال الأول: استمرار إنتاج المواد الأولية الرخيصة، واستقبال النفايات النووية، وتوطين الصناعات الملوثة للبيئة على أرضهم مقابل ثمن زهيد. وقد يدفع الفقر كثيرا من دول النظام العالمى الجديد إلى قبول هذا الدور!.

المجال الثانى: هو القيام بالحروب المحدودة بالوكالة عن الأقوياء على أراضى الضعفاء التابعين، وذلك لاستهلاك مخزون الأسلحة التقليدية عند الأقوياء أنفسهم، ولتأديب بعض الطامحين من الضعفاء، ولمنع أو تأخير ظهور قوى إقليمية جديدة تستطيع منافسة الأقوياء.

أما صراع الأقوياء فلن يكون صراعا أيديولوجيا من النوع القطعى الذى قسم العالم فيما مضى إلى معسكرين متعادلين، وإنما سيكون غالبا صراعا اقتصاديا تكنولوجيا، وسيدار فى معظم الحالات بطريقة سلمية.

إن اختفاء قيم الإيمان بالله والأخوة فى الله، والأخوة الإنسانية، وشيوع القيم المادية وسيطرتها على زمام الأمور فى النظام الكونى الجديد، كل هذا أنشأ إدراكا متزايدا بأن «التكنولوجيا» تحل تدريجيا محل «الأيديولوجيا» فى صياغة شكل المجتمع والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية فيه على المستويين الكونى والمحلى.

إن الصراع الدولى لن يختفى، وصراع الأقوياء لن يخبو، بل سيزداد قوة وشراسة، لكن شكل هذا الصراع وآلياته ومحاوره ومجالاته هى التى ستتغير .. فهم لن يستخدموا مثلا أسلحة الدمار الشامل ضد بعضهم البعض؛ لأن هذا يمكن أن يصيبهم جميعا بما يشبه «الموت المفاجئ». لقد فهموا روح العصر وأدركوا آلياته، لذلك سيقومون بتسوية صراعاتهم سلميا، فقوة القوى لن تكون بما يملك من قوة التدمير فقط، بل أهم من ذلك بما يملك من قوة اقتصادية وتكنولوجية، وقوة تنظيم للمعلومات قادرة على البناء والإنتاج. فاليابان وألمانيا فرضا احترامهما وهيبتهما رغم قصورهما فى مجال الإنتاج الحربى.

التقدم نحو الديمقراطية وبها:

لابد أن تدرك التربية بصفة عامة والجامعات بصفة خاصة قيمة الديمقراطية أو الشورى. فالتقدم لا يكون إلا نحوهما، والتقدم لا يكون إلا بهما. فالتحول الديمقراطى لم يعد مجرد استجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب في المشاركة السياسية

والمشاركة فى صنع القرار، ولكن هذا التحول أصبح ضرورة وشرطا لتحقيق الثورة التكنولوجية ولتحقيق الوحدة والتكامل بين أقطار الأمة.

إن دور الدولة الوطنية سيتغير ويتقهقر تدريجيا ليصبح دورا وسيطا بين تنظيمات المجتمع المدنى داخل أرض الدولة، وبين مثل هذه التنظيمات فى الدول الأخرى، وخاصة تلك التى تدخل معها فى تكتلات سياسية واقتصادية طوعية مثلما يمكن أن يحدث بين أقطار العالم العربى والإسلامى.

إن ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصال ستغير معالم الحياة فى القرن الحادى والعشرين. إن هذه الثورة الداهمة قد تلغى الحاجة إلى المدارس والجامعات بصورتها القائمة. فهذه المدارس والجامعات التى أقيمت ليأتى إليها الطلاب لتلقى العلم والمعارف، قد تصبح غير ذات موضوع؛ لأن العلوم والمعارف ستذهب إلى الطلاب حيث هم فى منازلهم أو ملاعبهم أو أثناء ممارسة عملهم وذلك عبر شبكات المعلومات العنكبوتية العملاقة التى تتطور بسرعة فائقة.

إن كثيرا من عوامل ثقافتنا العربية الحاضرة لن تكون صالحة للاستقرار والبقاء فى ظل العولمة الجديدة إلا بترسيخ ثقافة الشورى والديمقراطية من خلال نظمنا التعليمية، والاستفادة المثلى والسريعة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المناسبة عبر الأقمار الصناعية والكبلات العنكبوتية، ونظم المعلومات الحديثة.

إن الدولة التى لا تعلم أبناءها الديمقراطية الصحيحة فى زمن تدفق المعلومات وانطلاق الأفكار عبر تكنولوجيا الاتصالات، إنما هى تدفعهم دفعا إلى الخروج عليها بطريقة غير ديمقراطية.

إن تدفق المعلومات عبر وسائل الإعلام المتعددة وخصوصا البث التليفزيونى المباشر من خلال الأقمار الصناعية والكبلات وأشعة الليزر، سيقتحم كل المجتمعات المغلقة، ويكسر سطوة النظم المستبدة ويسقط قدرتها على إبقاء شعوبها جاهلة أو غافلة، ويتخطى الحدود الجغرافية والسياسية والقانونية القائمة الآن بلا استئذان!.

وباختصار هذه الثورة سيكون لها تأثيرات أربعة:

الأول: الإسراع فى عملية التطور الديمقراطى فى العالم وإضعاف النظم المستبدة.

الثانى: تآكل السيادة القومية والحدود السياسية والثقافية لصالح القوى المسيطرة عالميا.

الثالث: تغير مفهوم «القوة» وطبيعة ممارستها وأثرها.

الرابع: إضعاف السلطة المركزية فى كل مكان وتفتيت المنظمات هرمية البناء إلى وحدات صغيرة.

إن الحرية والديمقراطية من أهم مقومات التكامل من أجل التنمية بين أقطار العالم العربى. فلن يستطيع قطر عربى مهما كانت قوته العسكرية أن يبقى شعوب أقطار أخرى فى تحالفات سياسية واقتصادية معه دون أن يكون الحافز هو الإدراك الذاتى والوعى الشخصى من كل الأطراف بقيمة المصالح المشتركة والتعاون والوحدة. ولن تستطيع دولة استنفار عقول أفرادها أو تحفيزهم على العمل والإبداع إلا فى ظل الحرية. ولن يستطيع قطر عربى أن يواجه المشكلات المعقدة والملحة إلا بمعاونة ومشاركة الجامعات المحلية، والروابط والنقابات والمنظمات غير الحكومية والقطاع الخاص.

مشروع حضارى مستند إلى رؤية شاملة:

إن التعليم العام والجامعى الذى يمكن أن يساعد الأمة فى العمل على الاحتفاظ بشخصيتها وهويتها فى عالم كونى جديد يستخدم الأقوياء فيه الضعفاء لتحقيق مصالحهم الذاتية، هذا التعليم مطالب بأن يقود الأمة فى كفاحها من أجل التكامل والتنمية، يقودها إلى هذا الهدف بالحرية والديمقراطية .. نقول إن هذا التعليم مهما تحسنت مقوماته ليس جزيرة منعزلة عن بقية مجالات حياتنا المجتمعية. فلابد أن يكون التعليم جزءا لا يتجزأ من مشروع حضارى يمثل نهضة شاملة. فلا معنى لتعليم متميز إلا إذا كان نتاجه البشرى سيجد مجالات للعمل ومجالات للمشاركة السياسية والاقتصادية والثقافية يستثمر فيها مخرجات تميزه؛ لأن هذه المخرجات المتميزة إذا لم تجد مجالات لتحقيق مستويات طموحها فسوف تهرع إلى الخارج .. وهذا يحقق كارثة.

وعلى الجانب الآخر فإذا لم تستثمر الأمة فى تعليم أبنائها كى يكونوا قادرين على التواصل مع الماضى المجيد، وعلى مواجهة مشكلات الحاضر، واستشراف آفاق المستقبل المرجو، وإذا كان تعليمها هزيلا لا يؤهل أبناءها لأى عمل منتج خلاق، وإذا كانت مخرجات هذاالنظام التعليمى الهزيل سيكونون طلاب «وظائف» ذوات رواتب تمكنهم من معيشة لائقة، بصرف النظر عن الانتاجية المتدنية لهذه الوظائف .. إذا كان ذلك كذلك، فإن الأمة تكون بذلك خاسرة مرتين: الأولى فى إنفاقها على تعليم

هزيل، والثانية على «توظيف» عقيم ينطوى بالضرورة على عواقب وخيمة بالنسبة للأمن الداخلى، والاستقرار الاجتماعى، والأمن القومى تجاه المخاطر الخارجية[١].

وهكذا فإن تعليما لا يعتمد على مشروع حضارى شامل، ولا يستند إلى رؤية شاملة للكون والإنسان والحياة، ولا يساعد البلاد على مجابهة مشكلات التخلف، يصبح هو ذاته مشكلة معقدة، تضاف إلى مشكلات التخلف، ويؤدى فى النهاية إلى كارثة محققة.

* * *

(١) مسودة تقرير «تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين» الكارثة أو الأمل، تحرير سعد الدين إبراهيم، عمان، منتدى الفكر العربى، مارس/ آذار، ١٩٩٠، ص٩.

الجزء الثانى
واقع الأمة من خلال التعليم الجامعى والبحث العلمى

الحديث عن مستقبل التربية العربية - كما يقول الدكتور حامد عمار - إنما هو حديث عن واقع التربية الراهن، وعما تضطرب به مكونات منظومتها من حركة في الحاضر. فالمستقبل ليس حالة نقف فى انتظارها، وإنما هى حركة تتخلق وتتولد من رحم الحاضر. ومن خلال ما تصنعه اليوم سيتم تشكيل المستقبل.

فالمستقبل ليس وليدا تتمخض عنه الأيام فجأة، بل هو يولد معنا كل يوم، ونتفاعل بدرجات متفاوتة مع منجزاته العلمية والتكنولوجية فى مسيرة معاشنا اليومية، ابتداء بما نأكل ونشرب، ونرى ونسمع، ونقرأ ونكتب، وامتدادا إلى ثورة المعلومات والاتصالات، وحتى غزو «الكوكلة والبسبسة، والمكدنة والكنتكة» وصولا إلى «الصنبكة»[1].

إن المستقبل يبدأ من اللحظة الحاضرة. والإشكالية هنا هى: هل نترك حركته ومعالمه للمد الخطى وللقصور الذاتى، أم نسعى إلى تغيير مساراته ومعطياته بما يتسق مع آمالنا وطموحاتنا؟ هل نترك مستقبلنا يصنعه غيرنا، أم نسعى إلى تشكيله وفق إرادتنا وتصوراتنا الكلية للكون والإنسان والحياة؟.

إن واقع الأمة العربية معقد ومتناقض، يختلط فيه الماضى العريق، بالحاضر المتوتر، وتتداخل فيه المشاعر القومية بالمشاعر الإسلامية، وعناصر المادة بعناصر الروح، والولاءات القطرية بالولاءات القومية. ولا تتطابق فيه حدود الجغرافيا مع حدود المشاعر، ولا حدود السياسة مع حدود الأمة، ولا تخضع فيه أنماط الحياة لأنظمة تتسق مع القيم. ولا تستقيم فيه وفرة السكان مع ندرة الموارد، ولا وفرة الموارد مع ندرة السكان، ولا تتناسب فيه مقومات القوة الكامنة مع مؤشرات القدرة الظاهرة.

إن هذه المفارقات كلها هى التى تجعل علماء المستقبليات يرسمون علامة استفهام كبيرة حول مستقبل الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين.

---

(١) حامد عمار، «مستقبل التعليم فى الوطن العربى بين الإقليمية والعالمية، مرجع سابق، الجزء الأول، القاهرة ص١٨٢.

«إن وطننا العربى يطمح إلى الحركـة، لكنه بطىء التحرك، ويرنو إلى الانطلاق، ولكنه يكبل نفسه أو يسمح للآخرين بتكبيله، فيبدو وكأنه يدور حول ذاته . . إنه وطن تتحـرق شعـوبه إلى الوحدة، ولكن أنظمـته تكرس الانفـصال، وتتـشوق شعـوبه إلى الديمقراطية، ولكن أنظمته تكرس الاستبداد»[١].

إن هذه المفارقات الحادة هى التى تجعل علماء المستقبليات يذهبون إلى أن مستقبل الوطن العربى ملىء باحـتمالات متنافرة. فـشعوب الأمة تبـدو أحيانا متبلدة مـستكينة نائمة، ولكنها كثيـرا ما تهب منتفضة ثائرة، وما إن يجمع العالم عـلى عنوان انتفاضها واقتـراب انطلاقها، حـتى تدهمها فـجأة مظاهر التفـرق والتشرذم، وأعـراض الضعف والتبلد والاستكانة من جديد! .

الواقع الحالى:

يصف البعض واقع الأمـة الحالى بأنه قد يؤدى إلى مشهـد التدهور الذى يكرس التاءات الثلاث: **التجـزئة، والتخلف، والتبعـية**. فإذا كان لهـا أن تدخل القرن الحادى والعشـرين دون فقـد هويتهـا الحضارية فـإن عليهـا أن تدخل الثورات الثـلاث: الثورة التكنولوجية، والديمقـراطية، وثورة التكتلات الاقتصادية. فإذا هى لـم تفعل ذلك فإنها ستكون مهددة بأبشع السيناريوهات المستقـبلية المحتملة، وهو ما يطلق عليه البعض اسم «السيناريو الأندلسى» الذى لا ينسب إلى العصـر الأندلسى الزاهر ما بين القرنين التاسع والثانى عشر الميلاديين، ولكنه نسبة إلى عصر الانحطاط وملوك الطوائف الذى ساد بين القرنين الثالث عشر والخامس عشر الميلاديين[٢].

وأهم ملامح مشهد التدهور هذا ما يلى:

١- استهـداف بعض الدول القطرية التخومـية بواسطة دول الجوار المعادية مـثل إسرائيل بتفتيتها واحتلال أجزاء منها والهيمنة على مقدراتها.

٢- تفاقم الأزمات الاجتماعية والاقتصادية وانفجارها خاصة فى الأقطار محدودة الموارد كثيـفة السكان، ولجوء بعضهـا إلى القوى الكبرى والمؤسســات الدولية الأمر الذى ينتهى غالبا بمزيد من التبعية والهيمنة.

(١) مسودة تقرير تعليم الأمة العربية، مرجع سابق، ص٢٢.

(٢) المرجع السابق، ص٢٣.

٣- تفاقم الغزو الثقافى والفكرى نتيجة سطوة أجهزة الإعلام وثورة الاتصالات والمعلومات دون مقدرات ذاتية للوقاية أو الحماية أو الدفاع.

وقد رأينا مقدمة هذا السيناريو بملامحه السابقة تفعل فعلها فى السنوات الأخيرة فى الأقطار العربية التى منها على سبيل المثال: لبنان، والسودان، والجزائر، وموريتانيا، والعراق، وليبيا، وكلها أقطار عربية ما تزال محاولات الهيمنة والتفتيت تفعل فعلها فيها .. ولم تكن حرب الخليج الأولى والثانية إلا مظهرا صارخا لهذا السيناريو المعد ليحكم مستقبل هذه المنطقة.

ومن مظاهر الواقع العربى التى تجعل احتمالات هذا السيناريو البغيض غير بعيدة ويجب الإسراع فى الابتعاد عنه ما يلى:

الأمية:

للأمية مظاهر كثيرة فى واقع العالم العربى، فهناك الأمية الهجائية، والأمية الثقافية والحضارية، والأمية التكنولوجية.

أما نسبة الأمية الهجائية، وهى عدم القدرة على القراءة والكتابة فهى حوالى ٥٠ فى المائة، وترتفع هذه النسبة إلى ٦٥ فى المائة لدى الإناث.

أما الأمية الثقافية والحضارية، وهى غياب التصور الشامل للكون والإنسان والحياة، وغياب المعرفة العامة بأحوال المجتمع وتاريخه ومشكلاته، وغياب القدرة على التحليل النقدى، وغياب القدرة على حل المشكلات المتجددة بطرق علمية مناسبة. فهذا النوع من الأمية يتسم به نسبة غير قليلة من غير الأميين أمية هجائية.

وأما الأمية التكنولوجية فهى غياب القدرة على مواجهة المشكلات وحلها بطريقة علمية صحيحة، وغياب المعرفة والمهارات الأساسية للتعامل مع الآلات والأجهزة والمخترعات الحديثة وفى مقدمتها الحاسوب. فنسبة الأمية لمن هم فوق الخامسة عشرة تفوق كل تصور. وأحد أهم أسبابها هجرة العقول التى تملك هذا النوع من التكنولوجيا إلى بلاد الشمال الغنية.

والأمية بأنواعها الثلاثة السابقة هى مظهر للتخلف وأحد أسبابه الرئيسية، واستمرارها بهذه المعدلات يعنى استمرار التخلف وتكريس التاءات البغيضة السابقة التى هى التجزئة والتخلف والتبعية، كما يعنى تمهيد الطريق لاحتمال سيناريو الهبوط، لا قدر الله.

التعليم الأساسى:

تشـمل مرحلة التـعليم الأسـاسى ما يعـرف عـادة بالتعليم الابـتدائى والتـعليم الإعدادى أو المتوسط. وهى مرحلة تتراوح فى بعض الأقطار ما بين ست سنوات وتسع أو عشـر سنوات على اختـلاف ما بين الأقطار العربيـة. وبرغم ما تحـقق من إنجاز فى نصف القرن المـاضى، فقد تضـاعف تلاميـذ هذه المرحلة أكثـر من تسع مرات، إلا أن العالم العـربى يظل عاجزا عن اسـتيعاب كل أطفـاله فى المدارس النظامية لهـذا التعليم الأساسى. فهناك حوالى ١٦ فى المائة من الأطفال ما بين السـادسة والخامسة دون فرصة حقيـقية لدخول أى مدرسـة. ويمثل هؤلاء رصيدا تراكميـا ينضم إلى عداد الأميين فى الوطن العربى.

ومعنى هذا أن أحد أهم أسباب انتشـار الأمية فى العالم العربى يعود فى الأصل إلى إخفاق النظام التعليمى الرسمى فى تخفيف منابـع الأمية. كما يرجع انخفاض نسبة الاستيعاب أساسا إلى عدم توفر الموارد المالية لإنشاء ما يكفى من مدارس المرحلة الأولى فى كل مناطق القطر، وخاصة الـنائية منها، ولكنه يرجع فى بعضهـا الآخر إلى عوامل اجتماعية تمنع بعض الآباء من إرسال أطفالهم وخاصة الإناث إلى المدرسة!.

التعليم الثانوى:

يمثل عدد المسـجلين فى التعليم الثانوى نسـبة ٥٥٪ من الشريحة العـمرية الموازية (١٢-١٧ سنة) فى العالم العـربى. بينما تصل هذه النسبة إلى حـوالى ٩٠٪ فى البلاد المتقدمـة اقتصاديا وتكنولوجيا. وهذه النـسبة تمثل إنجازا عظيما إذا مـا قورنت بما كانت عليه فى الخمسينيات، حيث لم تتجاوز ٦٪ فى ذلك الوقت.

ويتـوزع طلاب التعلـيم الثانوى فى أقطار الـعالم العـربى إلى تعليم ثانوى عـام (أكـاديمى)، وإلى تعليـم ثانوى فنى: صناعى وزراعى وتجـارى وفنـدقى. إلخ، وتصل نسبـة الأول إلى حوالى ٣٥٪ بينمـا تصل نسبة الثـانى إلى حوالى ٦٥٪ على اخـتلاف نسبى بين الأقطار العربية.

وتتمثل مشكلة التعليم الثانوى العام فى أن الملتحقين به فى بعض الأقطار العربية لايحققـون طموحاتهم بالالتحاق بالجـامعة، حيث لا يلتحق منهم سـوى ٣٠٪ تقريبا، بينما يدخل البـاقـون سوق العمل باحثين عن وظائف لم يتأهلوا لهـا، ومن ثم يتعرض عدد كبير منهم للبطالة.

أما التعليم الفنى فمعظم من يلتحقون به يكونون مضطرين، حيث لم يجد معظمهم فرصة للالتحاق بالتعليم الثانوى العام؛ لذلك فمعظم من يلتحقون بهذا النوع من التعليم يشعرون بالدونية، ويعتقدون أن هذا النظام التعليمى قد ألحقهم بالطبقة الاجتماعية الدنيا، كما أن تخصصاتهم وطريقة إعدادهم فى هذه المدارس لايتسق فى كثير من الحالات مع حاجات سوق العمل. وعليه فإن نسبة كبيرة منهم لايجدون عملا مناسبا . . ويلتحقون بجيوش البطالة والأمية بمعناها الواسع(1).

التعليم الجامعى والعالى:

يمثل التعليم الجامعى والعالى فى الوطن العربى أولئك الذين يلتحقون بالجامعات والمعاهد العليا بعد المرحلة الثانوية. ويمثل هؤلاء نسبة ١١٪ من الشرائح العمرية الموازية (١٨-٢٢) عام ١٩٩٠. بينما تصل هذه النسبة إلى ١٢٪ على مستوى العالم، وإلى ٣٢٪ فى الدول المتقدمة تكنولوجيا وصناعيا.

ورغم تدنى نسبة طلاب التعليم العالى فى الوطن العربى إلى نسبة السكان، إلا أن هذه النسبة قد تضاعفت عدة مرات خلال العقود الأربعة الأخيرة، حيث إنها لم تكن تتجاوز ٥, ٠٪ قبل عام ١٩٩٠، ولكنها وصلت إلى ٣٪ عام ١٩٩٠.

وتتمثل أزمة التعليم العالى والجامعى فى العالم العربى - مثله فى ذلك مثل نظيره فى مراحل التعليم السابقة عليه - فى عدم كفاءته لإشباع متطلبات التنمية الحقيقية اللازمة. فبينما يصل الطلاب فى العلوم الإنسانية والاجتماعية إلى حوالى الثلثين، لايكاد يصل من يدرسون فى العلوم العلمية والتقانية مثل الهندسة والطب والعلوم الطبيعية إلى الثلث. وهو الأمر الذى لا يتناسب مع احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية المتكاملة فى الوطن العربى.

وبالرغم من تدنى نسبة طلاب التعليم العالى والجامعى مقارنة بالنسب العالمية العامة وفى البلاد المتقدمة صناعيا على وجه الخصوص، فإن نمو أعضاء هيئة التدريس الجامعى أبطأ من نمو عدد طلاب التعليم الجامعى والعالى. فهيئات التدريس تنمو سنويا بمعدل ٩٪ تقريبا، بينما ينمو عدد الطلاب بنسبة ١٢٪. وترتب على ذلك تدنى نسبة

---

(1) على أحمد مدكور «العولمة والتحديات التربوية فى المؤتمر الأول لكلية التربية، جامعة السلطان قابوس «اتجاهات التربية وتحديات المستقبل، المجلد الثانى، مسقط، ٧-١٠ شعبان ١٤١٨هـ الموافق ٧-١٠ ديسمبر ١٩٩٧م، ص٦٥-٩٦.

الأســاتذة إلى الطلاب، وأثر ذلك على نوعـيــة التعلـيم العالى والجـامـعى فى الوطن العربى. كمــا شهدت الجامعــات والمعاهد العليا تكدسا هائلا فى مـعظم الأقطار العربية باستثناء جامعات الخليج.

وبما أن التعليم الجـامعى والعالى فى الوطن العربى يـغلب عليه الطابع النظرى؛ ولأن الخريجين ليــسوا فى التخـصصات المطلوبة لسوق العـمل، فقد بدأنا نشــهد زيادة مطردة فى عدد العاطلين منهم عن العمل؛ ولأن من يتخـرجون فى تخصصات مطلوبة فى سوق العمل لم يتلقوا تدريبا جيدا أثناء الدراسة، فإن إنتــاجيتهم الفعلية دون مثيلتها فى الدول المتقدمة اقـتصاديا بكثير، سواء فى المهن التطبيقــية، أو فى التنظير والتخطيط وإعداد البحوث[١].

وإذا كان عدد سكان الوطن العربى يقارب عدد سكان الولايات المتحدة - حوالى ٢٥٠ مليــونا تقريبا - فــإن عدد العلمـاء والمهندسين العــرب لا يتجاوزون الملـيونين - هاجرت نسـبة معتـبرة منهم إلى الغرب - بينمــا هذه الفئة تتـجاوز الخمســة ملايين فى الولايات المتـحدة. ومع اتساع هذه الفـجوة، فـإنه شتان مـا بين الإنتاجـية العلمـية هنا وهناك، فقد لا تتجــاوز إنتاجية الباحث العربى نصف بحث سنويا مـقارنة ببحث كامل لنظيره فى الهند، وببحثين كاملين سنويا للباحث فى أمريكا[٢].

إن معدل الإنفاق على هذه البحـوث والتطوير يصل فى الدول النامية إلى حوالى (١) دولار فى العام للفـرد من السكان (حوالى ٣,٠٪ من الناتج القومى الإجـمالى)، وإلى حـوالى (٤) دولارات فى المنطقـة العـربيــة، بينمـا يصل إلى (١٩٠) دولارا فى اليـابان، وإلى (٢٣٠) دولارا فى ألمانيا الـغربيــة، ويصل إلى (١١١) دولارا فى الدول المتطورة (حوالى ٢٪ من النـاتج القومى الإجمالـى). وفى استطلاع لنسبـة العاملين فى البحث العلمى إلى عدد السكان، نجـد أن النسبة فى مصر التى تعتبـر فى طليعة البلدان العربية فى مـجال البحث والباحثين هى ١ : ١٠٠٠٠. أمـا فى أمريكا فكانت ١ : ٤٠٠. وقد ورد فى منشورات أحد المعاهد العلمية للمعلومات أن إنتاجية الباحث العربى تعادل ١٠٪ من المعدل الـعادى لغيـره من العلماء لغـاية عام ١٩٧٣. كـما أن إنتاج الـعلماء

---

(١) انظر: صبحى القاسم، التعليم العالى فى الوطن العربى، عمان منتدى الفكر العربى، ١٩٩٠.

(٢) انظر: أنور زحلان «الإنتــاج العلمى العربى» فى أسـامة الخلى (مـحرر) تهيـئة الإنسان العـربى للعطاء، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٥م.

والمفكرين العرب مجتمعين يقل عن إنتاج الفئة نفسها فى إسرائيل قبل عشر سنوات رغم تساوى أعداد فئة الباحثين فى إسرائيل ودولة عربية واحدة مثل مصر[1].

انتقال التكنولوجيا من بلاد العالم الإسلامي إلى العالم الغربي:

يعد النمو الكمى السريع من أهم مميزات التعليم العالى العربى فى العصر الحديث. إذ قفزت أعداد الطلبة الجامعيين من حوالى ٢٠٠,٠٠٠ طالب سنة ١٩٦٠ إلى ٢,٤٠٠,٠٠٠ طالب سنة ١٩٩٠، وقد وصل إلى حوالى ٥ ملايين طالب عام ٢٠٠٠ ويتوقع أن يصل إلى ٩ ملايين طالب عام ٢٠٢٥. أما على صعيد التعليم العالى غير الجامعى، فلا تتوافر إحصاءات شاملة عن أعداد مؤسساته أو عدد الطلبة الملتحقين به لتنوع هذه المؤسسات وارتباطها بأكثر من جهة. ولا تشمل الأرقام السابقة الطلبة العرب الذين يلتحقون سنويا بالجامعات والمعاهد خارج البلدان العربية والذى يقدر عددهم سنويا بحوالى ١٦٠,٠٠٠ طالب.

هناك مقولة غير عادلة ترى أن التكنولوجيا تنتقل من الغرب إلى بلاد العالم العربى والإسلامى. ومن العدالة أن نقرر حقيقة أن قدرا كبيرا من التكنولوجيا تنتقل من بلاد العالم الإسلامى عن طريق الباحثين من أبناء هذه الأمة الذين يعملون فى أمريكا وكندا وأستراليا وبلاد الغرب عموما.. فالتكنولوجيا الحقيقية تنتقل من هذه البلاد إلى الغرب. بينما لا يسمح الغرب إلا بانتقال المنتجات التكنولوجية إلى بلاد العالم الإسلامى مع الاحتفاظ بأسرارها والمعارف التقانية المؤدية إليها!.

إن العلاقة بين الشمال والجنوب ما تزال كما كانت فى الماضى حين كان الجنوب بالنسبة للشمال مصدرا للمواد الخام وسوقا لتصريف المنتجات، فالعلاقة ما تزال كما هى، والتغير إنما هو فى الشكل فقط، لكن المضمون واحد في الحالتين!.

وتبين التقديرات إلى وجود حوالى ٨٠,٠٠٠ طالب عربى فى معاهد وجامعات أوربا الغربية معظمهم من بلدان المغرب العربى ويتركزون بصورة أساسية فى فرنسا. أما فى أمريكا الشمالية، فيقدر عدد الطلبة العرب بحوالى ٢٥,٠٠٠ طالب معظمهم من الأردن والسعودية ومصر ولبنان والمغرب وسوريا والكويت (حوالى ٨٪ من الطلاب هم من هذه الأقطار). وفى دول أوربا الشرقية ودول الاتحاد السوفيتى سابقا كان هناك فى

---

(١) انظر: محيى الدين فوق، وضياء الدين زاهر، الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربى، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ١٩٩٨م.

أوائل التسعينيات حوالى ٢٥,٠٠٠ طالب عربى معظمهم من سوريا واليمن والأردن والسودان، كما كان يوجد حوالى ٨,٠٠٠ طالب عربى فى جامعات ومعاهد منطقة آسيا والباسفيك نصفهم من الأردن والسودان. أما فى البلدان العربية، فقد كان هناك ٨٦,٠٠٠ طالب يدرسون خارج بلدانهم الأصلية كان يتركز ثلثهم فى لبنان، ثم سوريا ١٩٪، فمصر ١٤٪، فالسعودية ١٣٪، والأردن ٧٪.

إن استعراض المؤشرات السابقة يكشف عن أن هناك حراكا أكاديميا كبيرا للطلبة خارج المنطقة العربية وداخلها، مما يحتم على الدول العربية جمع بيانات ومعلومات تفصيلية عن النظم التعليمية للكثير من الأقطار لوضع أسس للاعتراف ببرامجها ومعادلة شهاداتها، لا سيما فى ضوء الدعوات المتتالية للتركيز على النوعية فى التعليم العالى وضبطها ومراقبتها من ناحية، ولإقدام كثير من دول العالم الصناعى على تبنى معايير صارمة للاعتراف بشهادات الجامعات الأجنبية ومنح تراخيص مزاولة المهن بشكل يحد من الحراك المهنى من ناحية أخرى.

واقع التعليم الجامعى فى بعض الأقطار العربية:

ولكى نتعرف على مخرجات التعليم الجامعى فى البلاد العربية ودوره فى التنمية الصناعية، فإنه لابد لنا من معرفة البنية التحتية للتعليم الجامعى، فى هذه البلاد، وأنواع التخصصات المختلفة، وعدد الخريجين منها. وبعد ذلك وفى هذا الجزء من الدراسة سنقوم بفحص مدى ملاءمة هذه المخرجات، مع احتياجات التنمية الصناعية ومتطلبات العولمة.

البنية التحتية للتعليم الجامعى:

يتكون التعليم العالى عادة من الجامعات والكليات الجامعية والمعاهد العليا.

تشير البيانات عن عدد الجامعات فى البلاد العربية أن ٥٠٪ من الجامعات العربية أنشئت خلال الفترة من ١٩٨٠-١٩٩٣، وحوالى ٧٥٪ منها أنشئ منذ عام ١٩٧٠، الأمر الذى يشير إلى التوسع الكبير فى التعليم الجامعى فى البلاد العربية خلال عقدى السبعينيات والثمانينيات الماضيين[1].

وصل عدد الجامعات العربية حتى عام ١٩٩٣، إلى ١٣٢ جامعة، وقد زاد هذا العدد مع حلول عام ٢٠٠٠ إلى ١٥٠ جامعة تقريبا. بالإضافة إلى الجامعات، فإن عدد

(١) انظر: صبحى القاسم، مرجع سابق.

الكليات الجامعية، التى تعمل بصورة مستقلة خارج إطار الجامعات، يصل إلى ١٣٦ كلية عام ١٩٩٣. كما أسست دول عربية عددا كبيرا من الكليات الفنية التى تجرى فيها الدراسة ما بين ٢-٣ سنوات لتنويع نظام التعليم العالى وبالذات فى المجال التكنولوجى. لقد وصل عدد هذه الكليات الفنية، إلى ٣٥٩ عام ١٩٩١، حيث زادت بنسبة ٢٧٪ من حجم عددها عام ١٩٨٥.

أما فيما يتعلق بالتخصصات التى تقدمها الجامعات العربية يلاحظ تساوى عدد أقسام التخصصات فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، وعدد أقسام التخصصات فى مجال العلوم الطبيعية والتكنولوجية تقريبا حيث شكلت المجموعة الأولى ٤٩٪ والثانية ٥١٪ من مجموعة عدد أقسام التخصصات. وفى داخل كل مجموعة، يلاحظ أن تخصص الآداب فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية يشكل النسبة الكبرى، حيث وصلت نسبتها إلى ٢٤,٧٪ يليها تخصص التربية والاقتصاد والإدارة بنسبة ٢٠,١٪ و١٩,٣٪ على التوالى. أما فى مجموعة العلوم والتكنولوجيا، فيلاحظ أن تخصص الهندسة سجل أكبر عدد للأقسام بين الأقسام الأخرى حيث وصلت نسبة عدد أقسام تخصص الهندسة إلى ٢٥,٦٪ يليه عدد أقسام تخصص العلوم الأساسية حيث وصلت نسبتها إلى ٢٣,٥٪ ووصلت نسبة عدد أقسام تخصص الطب إلى ١٣,٨٪ والزراعة إلى ١٣,٥٪[1].

وخلال العشر سنوات من ١٩٨٤-١٩٩٣ اهتمت الجامعات العربية بزيادة تخصصات الهندسة والتكنولوجيا بمعدل ١٥٪ فى السنة بالمقارنة مع ٣٪ للزراعة و ١٠٪ للعلوم الأساسية. ومعظم الزيادة فى تخصصات الهندسة والتكنولوجيا كانت فى مجالات الإلكترونيات، والكمبيوتر، والمعلوماتية، والهندسة الصناعية، والهيدروليك والطب والبيئة.

تمنح جميع الجامعات العربية الدرجة الجامعية الأولى وهناك البعض منها يمنح الدرجة الجامعية الثانية الماجستير والثالثة الدكتوراه فى مجال العلوم والتكنولوجيا، وهناك حوالى ثلث الأقسام فيها تمنح درجة الدكتوراه ونصفها يمنح درجة الماجستير. إلا أن قدراتها الاستيعابية لمنح الدرجتين الثانية والثالثة ما زالت محدودة، حيث لا تتعدى نسبة الطلبة المسجلين فى هاتين الدرجتين ٥٪ من مجموعة الطلبة فى مجال العلوم والتكنولوجيا[2].

(١) المرجع السابق.
(٢) المرجع السابق.

غنى عن البيان هنا أن تخصصات العلوم والتكنولوجيا إلى جانب الاقتصاد والإدارة هى أكثر التخصصات التى تسهم فى تشكيل رأس المال البشرى الضرورى للتنمية الصناعية وهذا لا يعنى أن التخصصات الأخرى غير ضرورية بل على العكس فإنها تسهم فى تكوين رأس المال البشرى الضرورى للجوانب الأخرى للتنمية الاقتصادية التى هى أعم وأشمل من التنمية الصناعية على النحو الذى بيناه.

عدد الطلبة الملتحقين فى مؤسسات التعليم الجامعى:

بالنظر إلى المؤشرات الإحصائية يتضح لنا أن عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم الجامعى فى مستوياته المختلفة، يصل فى البلاد العربية للعام الجامعى ٩٠/٩١ إلى ١,٩٠٣,٦٨٠ طالبا وطالبة من هؤلاء ٩٤,١٣٪ فى مرحلة البكالوريوس و ٥,١٪ فى مرحلة الماجستير و ٠,٧٧٪ فى مرحلة الدكتوراه.

ويتوزع الطلبة الملتحقون فى مرحلة البكالوريوس حسب التخصصات بنسبة ٦٤,٦٪ فى العلوم الاجتماعية والإنسانية و ٣٥,٤٪ فى العلوم والتكنولوجيا. كما وصلت نسبة أولئك حسب التخصصات الفرعية إلى ١١,٥٪ فى العلوم الإنسانية و١١,٣٪ فى العلوم الهندسية و٧,٩٪ فى العلوم الطبية و ٣,٨٪ فى العلوم الزراعية.

ويلاحظ وجود اختلافات فى توزيع الطلبة حسب التخصصات فى مرحلة البكالوريوس بين البلاد العربية حيث نجد أن الجزائر لديها أكبر نسبة من الطلاب الملتحقين فى العلوم والتكنولوجيا حيث وصلت إلى ٦٧٪ بينما وصلت نسبة الطلبة الملتحقين بالعلوم الاجتماعية والإنسانية إلى ٣٣٪.

أما نسبة الطلبة الملتحقين بمرحلة الماجستير فيلاحظ بأن ٥٣,٨٪ ملتحقون فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية و ٤٦,٢٪ فى مجال العلوم والتكنولوجيا ويتوزعون حسب التخصصات الفرعية إلى ٤٠,٧٪ فى الآداب والإنسانيات و ١٤,١٪ فى العلوم الطبية و ١١,٩٪ فى العلوم الهندسية و ١١,٦٪ فى الاقتصاد والإدارة و ١١,٥٪ فى العلوم الأساسية (انظر الجدول رقم «١»).

وبالنسبة للطلبة الملتحقين بمرحلة الدكتوراه فيتوزعون بنسبة ٦٢٪ فى مجال العلوم والتكنولوجيا و ٣٨٪ فى العلوم الاجتماعية والإنسانية. وحسب التخصصات الفرعية فإنهم يتوزعون بنسبة ١٩٪ فى العلوم الهندسية و ١٨٪ فى الآداب و ١٦٪ فى العلوم الإنسانية و ١٢٪ فى الاقتصاد والإدارة و ٦٪ فى العلوم الزراعية.

من كل ما تقدم يلاحظ أن نسبة الطلبة المتخصصين فى مجالات تشكل رأس المال البشرى للتنمية الصناعية والإنتاج الصناعى قليلة إذ يصل عدد الطلبة فى تخصصات العلوم الهندسية والإدارة والاقتصاد فى مختلف مراحل التعليم الجامعى إلى ٢٦,٥٪.

جدول رقم (١)

الطلبة الملتحقين بمرحلتى الماجستير والدكتوراه

حسب التخصصات فى الجامعات العربية والخارجية للعام الجامعى ١٩٩٠/١٩٩١

التخصص	مرحلة الماجستير		مرحلة الدكتوراه	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
العلوم الأساسية	١١١٨٥	١١,٥	٢٣٦٩	١٦
العلوم الهندسية	١١٥٤٨	١١,٩	٢٧٠٠	١٥
العلوم الطبية	١٣٦٦٣	١٤,١	١٦٦٥	١١
العلوم الزراعية	٧٢١٨	٧,٤	٩١٦	٦
مجموع العلوم والتكنولوجيا	٤٤٩,٦	٣٦,٢	٩٠٧٠	٦٢
الاقتصاد والإدارة	١١٢٩٦	١١,٦	١٨٠٢	١٢
الآداب والإنسانيات	٣٩٥٢٥	٤٠,٧	٢٦٧٣	١٨
مجموع العلوم الاجتماعية والإنسانية	٥٢٣٠٢	٥٣,٨	٥٥٠١	٣٨
المجموع الكلى	٩٧٢٠٨	١١٠	١٤٥٨٠	١٠٠

* يتضمن الملتحقين بالجامعات الخارجية، ولكنهم غير موزعين حسب التخصصات(*).

(*) المصدر: Sobhi Qasem. The higher Education system in the Arab States. Development of S & T Indicators, Unesco, Cairo, 1995, P. 121.

عدد الطلبة الخريجين من مؤسسات التعليم الجامعي:

استنادا إلى البيانات الإحصائية وصل عدد الطلبة العرب الخريجين الذين أنهوا مرحلة البكالوريوس للعام الجامعي ٩١/٩٠ إلى ٨٤٥، ٢٧٣ طالبا. ويتوزع هؤلاء الخريجون على التخصصات بنسبة ٣٣,٣٪ في العلوم والتكنولوجيا و ٦٦,٦٪ في العلوم الاجتماعية والإنسانية كما يتوزعون حسب التخصصات الفرعية بنسبة ٤٩,٥٪ في الآداب والإنسانيات و ١٧,٢٪ في الاقتصاد والإدارة و ١١,٣٪ في العلوم الأساسية و ٩,٩٪ في العلوم الهندسية و ٧,٤٪ في العلوم الطبية و ٤,٨٪ في العلوم الزراعية. ويلاحظ وجود فروق بين الدول العربية بالنسبة لعدد الخريجين من مختلف التخصصات، إذ باستثناء الجزائر والسودان وعمان والأردن والبحرين فإن أكثر من ٦٠٪ من الطلبة المتخرجين في البلاد العربية متخصصون في أحد العلوم الاجتماعية والإنسانية.

أما في مرحلة الماجستير فإن عدد الطلبة العرب الخريجين من هذه المرحلة وصل إلى ١٢٥٦٦ طالبا للعام الجامعي ٩١/٩٠ ويتوزع هؤلاء الخريجون حسب التخصصات بنسبة ٤٠,٢٪ في العلوم الاجتماعية والإنسانية و ٥٩,٨٪ في العلوم والتكنولوجيا (انظر الجدول رقم ٢). وحسب التخصصات الفرعية فإنهم يتوزعون بنسبة ٢٨,١٪ في الآداب والإنسانيات و ١٧,٤٪ في العلوم الطبية و ١٦,٤٪ في العلوم الأساسية و١٤,٣٪ في العلوم الهندسية و ١٢,١٪ في الاقتصاد والإدارة و ١١,٧٪ في العلوم الزراعية.

وبالنسبة للخريجين من مرحلة الدكتوراه فإن نسبة ٦٨,٤٪ منهم متخصصون في أحد مجالات العلوم والتكنولوجيا و ٣١,٦٪ في أحد مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية. وحسب التخصص الفرعي فهم يتوزعون بنسبة ٢٢,٤٪ في الآداب والإنسانيات و ١٨,٧٪ في العلوم الأساسية و ١٨٪ في العلوم الطبية و ١٤,٧٪ في العلوم الهندسية و ٩,٢٪ في الاقتصاد والإدارة.

مما تقدم يتضح أن نسبة الخريجين الذين يشكلون رأس المال المباشر للتنمية الصناعية والإنتاج الصناعي من تخصصات العلوم الهندسية والاقتصادية والإدارة في مختلف مراحل التعليم الجامعي تصل إلى ٢٥,٥٪.

جدول رقم (٢)

نسبة الطلبة العرب الخريجين بمرحلة الماجستير والدكتوراه(*)

فى الجامعات العربية والخارجية حسب التخصصات للعام الجامعى ١٩٩٠/ ١٩٩١

التخصص	مرحلة الماجستير		مرحلة الدكتوراه	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
العلوم الأساسية	٢٠٦٥	١٦,٤	٧٩٩	١٨,٧
العلوم الهندسية	١٧٩٢	١٤,٣	٦٢٨	١٤,٧
العلوم الطبية	٢١٨٧	١٧,٤	٧٦٩	١٨
العلوم الزراعية	١٤٧٠	١١,٧	٧٢٨	١٧
مجموع العلوم والتكنولوجيا	٧٥١٤	٥٩,٨	٢٩٢٤	٦٨,٤
الاقتصاد والإدارة	١٥١٩	١٢,١	٣٩٢	٩,٢
الآداب والإنسانيات	٣٥٣٣	٢٨,١	٩٦٢	٢٢,٤
مجموع العلوم الاجتماعية والإنسانية	٥٠٥٢	٤٠,٢	١٣٥٤	٣١,٦
المجموع الكلى	١٢٥٦٦	١٠٠	٤٢٧٨	١٠٠

تمويل التعليم الجامعى فى البلاد العربية:

وصل حجم الإنفاق الكلى على التعليم الجامعى فى البلاد العربية عام ١٩٩٢ استنادا إلى المعطيات الواردة فى الجدول رقم (٣) إلى ٣٧٠٣,٤ مليون دولار وهذا يعادل ٧٦,٠٪ من حجم الناتج المحلى للبلاد العربية فى ذلك العام. وخلال الفترة من

(*) المصدر: Sobhi Qasem. The higher Education system in the Arab States. Development of S & T Indicators, Unesco, Cairo, 1995, P. 123, 129.

١٩٨٤-١٩٩٢ وصل معدل الزيادة السنوية فى الإنفاق على التعليم الجامعى حوالى ٥٪ فى مقابل ذلك فإن معدل الزيادة السنوية فى عدد الطلبة الملتحقين بالجامعات وصل إلى ٤٪ من حجم الطلبة الإجمالى الملتحقين بها. كما وصلت نسبة الإنفاق على الكليات التكنولوجية ٦٪ من حجم الإنفاق الكلى، بينما تصل نسبة الطلبة فى هذه الكليات إلى ١٦٪ من مجموع الطلبة الكلى فى الجامعات العربية.

استنادا إلى الجدول السابق يلاحظ وجود فروق بين الدول العربية بالنسبة لحجم الإنفاق على التعليم الجامعى. فأعلى نسبة للإنفاق على التعليم من الناتج المحلى الإجمالى وصلت إلى ٢,٨٨٪ فى لبنان وإلى ١,٧٧٪ فى الأردن و ١,٠٨٦٪ فى الجزائر وإلى ١٪ فى السعودية. أما باقى الدول العربية فإن نسبة الإنفاق كانت منخفضة وتراوحت ما بين ٠,٩٢٪-٠,٢٪.

ومن المؤشرات الهامة لقياس حجم الإنفاق على التعليم هو مقارنة معدل الإنفاق على الطالب الواحد مع معدل دخل الفرد. فقد أشارت الدراسات إلى أن أعلى نسبة سجلت فى عمان ١,٨:١، وأقل نسبة سجلت فى ليبيا ٠,٣:١ المعدل العام للدول العربية كان ١:١، وهذا يعادل ٢٠٠٠ دولار ومعدل الإنفاق على التعليم للطالب الواحد مقابل معدل دخل الفرد العام بحدود ٢٠٠٠ دولار ولا تتوفر لدينا معلومات عن معدل الإنفاق على الطالب الواحد فى الدول النامية والدول المتقدمة لإجراء مقارنات وتحديد مستوى الإنفاق على التعليم للبلاد العربية نسبة إلى هاتين المجموعتين من الدول[1].

أما مصدر الإنفاق على التعليم الجامعى فهو فى معظم البلاد العربية حكومى إذ تتولى الحكومات تغطية موازنة التعليم الجامعى فيها باستثناء بعض الدول العربية مثل الأردن ولبنان وفلسطين إذ تغطى أقساط الطلبة فى فلسطين والأردن ما بين ١٥٪-٢٥٪ من حجم الإنفاق الكلى على التعليم الجامعى وفى لبنان تغطى الجهات غير الهادفة للربح حوالى ٧٠٪ من الإنفاق على التعليم الجامعى.

هناك اتجاه لخصخصة التعليم الجامعى فى البلاد العربية. وقد تزايد هذا الاتجاه فى إطار الإصلاحات الاقتصادية التى تتبعها الدول العربية التى تهدف إلى إجراء تعديلات هيكلية على اقتصادها وإجراء خصخصة للقطاع العام فيها، بهدف تخفيض الإنفاق

(1) Sobhi Qasem, The Higher Education system in the Arab States, Development of S & T indicators, Unesics, Cairo, 1995, P. 80.

الحكومى، وتقليل تدخل الدولة فى الكثير من النشاطات الاقتصادية والتعليمية التى كانت تقوم بها فى السابق.

جدول رقم (٣)

الإنفاق على التعليم الجامعى فى البلاد العربية عام ١٩٩٢ ملايين الدولارات(*)

البلــــد	حجم الإنفاق على التعليم الجامعى	نسبة الإنفاق من الناتج المحلى الإجمالى
الجزائر	٩٤	١,٠٨٦
البحرين	٤١,٢	٠,٩٢
جيبوتى	١	٠,٢
مصر	٤١١,٧	٠,٩٨
العراق	٣٥٠,٩	٠,٤٦
الأردن	٨٥,١	١,٧٧
الكويت	١٤٧,٥	٠,٦٨
لبنان	٩٨,١	٢,٨٨
ليبيا	١٢٢,٩	٠,٣٧
موريتانيا	٤,٢	٠,٣٥
المغرب	٢٣٣,٤	٠,٨١
عمان	٥٦,٨	٠,٤٩
فلسطين	٢٥,٤	٠,٦٧
قطر	٥١,٥	٠,٦٩
السعودية	١٢١٥,٥	١
الصومال	٢,٥	٠,١٧
السودان	٤٨,٨	٠,٤٤
وسوريا	٩٩,١	٠,٧٨
تونس	٦٠,٧	٠,٤٣
الإمارات العربية	١٢٤,٩	٠,٣٦
اليمن	٢٨,٢	٠,٢٧
المجموع	٣٧٠٣,٤	٠,٧٦

(*) المصدر: Sobhi Qasem. The higher Education system in the Arab States. Development of S & T Indicators, Unesco, Cairo, 1995, P. 88.

مدى المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعى ومتطلبات التنمية الصناعية:

لمعرفة مدى المواءمة بين مخرجات التعليم الجامعى ومتطلبات التنمية الصناعية بصورة خاصة والتنمية الاقتصادية بصورة عامة فإنه لابد لنا من تحديد ما إذا كان هناك أى خلل بين المعروض من القوة العاملة وحجم الطلب عليها، فإذا ما كان هناك خلل، وبالذات زيادة العرض عن الطلب فإن ذلك يؤدى إلى حدوث البطالة. وكلما زاد الخلل زاد معدل البطالة.

بالإضافة إلى ذلك فإنه لابد لنا من معرفة نوع البطالة التى تمثل هذا الخلل، وما إذا كانت بطالة متعلمين أى بطالة تركيبية Structurial Unembloyment أوغيرها من أنواع البطالة.

تشير الإحصاءات المتوفرة عن السكان فى البلاد العربية إلى ارتفاع معدل النمو السكانى فيها حيث يبلغ ٣٪ فى المتوسط وهو أسرع معدل نمو سكانى فى العالم إذ يصل معدل النمو السكانى فى دول شرق آسيا والمحيط الهادى إلى ٢,٥٪ فى المتوسط، وفى أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبى إلى ١٪ فى المتوسط، وفى أفريقيا جنوب الصحراء إلى ٢,٥٪ فى المتوسط، وفى أوربا وآسيا الوسطى إلى ١٪ فى المتوسط، وفى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية إلى أقل من ١٪ فى المتوسط.

ويؤدى معدل النمو الكبير فى حجم السكان فى البلاد العربية إلى ارتفاع معدلات نمو القوى العاملة حيث سجلت أعلى المعدلات فى العالم إذ تبلغ معدلات نمو القوى العاملة العربية الحضرية ما بين ٤٪-٦٪ سنويا وهى معدلات سريعة تسفر عن زيادة حدة الضغوط على أسواق العمل والبنية الأساسية فى المناطق الحضرية[1].

فى مقابل زيادة معدلات نمو القوى العاملة العربية فلأن الطلب عليها فى انخفاض مستمر بسبب تباطؤ معدلات النمو الاقتصادى وانهيار أسعار النفط فى منتصف الثمانينيات وزاد من تباطؤ الطلب على الأيدى العاملة انخفاض حجم التشغيل فى القطاع العام فى الكثير من البلاد العربية بسبب سياسات الإصلاح الاقتصادى وبرامج التثبيت الاقتصادى والخصخصة التى تنفذها الكثير من الدول العربية.

نتيجة لذلك ارتفعت معدلات البطالة فى البلاد العربية وأخذت تتزايد بشكل مستمر فقد ارتفع معدل البطالة فى المناطق الحضرية فى مصر خلال الفترة من

(١) المرجع السابق.

١٩٧٦-١٩٩٦ من ١٠٪ إلى ١٥,٨٪ وفى الريف من ٦,٨٪ إلى ١٣,٨٪، وفى المغرب تذبذب معدل البطالة بين ١٨,٤٪-١٤,٧٪ وذلك بين الفترة من ١٩٨٤-١٩٨٧، وفى الجزائر وصل معدل البطالة عام ١٩٨٤ إلى ١٦,٤٪ . ولقد استمر معدل البطالة فى الارتفاع مما يشير إلى تزايد الخلل بين حجم الطلب على الأيدى العاملة العربية وحجم العرض منها استنادا إلى الجدول رقم (٤) ويلاحظ أن حجم البطالة فى عام ١٩٩١ كان مرتفعا وتراوح فى البلاد العربية ما بين ٢١٪ فى الجزائر، و١٠,٦٪ فى مصر، باستثناء سوريا حيث وصل هذا المعدل فيها إلى ٥,٧٪ .

جدول رقم (٤)

نسبة البطالة فى البلاد العربية ١٩٩١ (*)

البلد	النسبة المئوية
الجزائر	٢١,٠
مصر	١٠,٠
الأردن	١٨,٨
المملكة المغربية	١٢,١
سورية	٥,٧
تونس	١٦,١
اليمن	١٢,٣

أما عن أنواع البطالة المنتشرة فى البلاد العربية فإنه يمكن التمييز بين نوعين: النوع الأول ويطلق عليه البطالة السافرة. والثانى البطالة المقنعة. ففي البطالة السافرة يشكل الباحثون عن عمل لأول مرة النسبة الكبيرة فيها كما تشكل بطالة المتعلمين أو خريجى الجامعات بين هؤلاء الباحثين الجدد النسبة الكبيرة بينهم لقد تراوحت نسبة الباحثين عن العمل لأول مرة بين العاطلين عن العمل فى البلاد العربية عام ١٩٩١ ما بين ٧٦,٦٪

(*) المصدر: البنك الدولى هل تزدهر أوضاع العمال العرب فى القرن الحادى والعشرين أم سيفوتهم القطار. منظور إقليمى لتقرير عن التنمية فى العالم - ١٩٩٥، ص٥.

فى مصـر إلى ٣٢٪ فى اليمن، أمـا البطالة المقنعـة فإننا نلاحظهـا فى القطاع الحكومى والقطاع غـيـر المنظم فـضلا عن القطاع الـزراعى، وتتشكـل البطالة المقنعـة فى القطاع الحكومى فى غالبـيتها من المتـعلمين أو خريجى الجامعـات ولا تتوفر بيانات دقـيقة عن البطالة المقنعة فى البلاد العربية، إلا أن تضخم حجم التشغيل فى هذا القطاع خير دليل على ذلك.

فى الوقت الذى تنتشر فـيه بطالة المتعلمين من خريجى الجامـعات نلاحظ وجود نقص فى بعض الاختصاصيين ومن فـئة الفنيين من الحلقة الوسطى فى سوق العمل فى البـلاد العربيـة حيث يعـانى القطاع الصناعى من ذلك بشكل واضح. إذ يعـتبـر نقص الكفاءات العلمية والتكنولوجية والعمال الفنيين والتقنيين إحدى المشاكل التى يعانى منها القطاع الصناعى فى البلاد العربيـة فمعظم الآلات والتكنولوجيا المستـخدمة فى الصناعة يتم استيرادها من الدول الصناعيـة المتقدمة، وتعتمد هذه المصانع فى تشغيلـها وصيانتها على الخبرة الأجنبية فى البلاد التى أوردت هذه الآلات والتكنولوجيا.

مصادر التمويل:

يمثل القطاع الحكومى فى الـوطن العربى (أو مـا يسمى فى الأدب الاقـتصـادى بالقطاع العـام) المصدر الرئيسى لـتمويل التـعليم العالى، وهنالك بعـض الحالات التى تستفيد من خلالها الجامعات العربية مثل منح بعض الزمالات الدراسية الممولة من بعض الدوائر الحكومية أو الأهليـة، كما هو الحال فى السعـودية والمغرب وبعض دول الخليج العربى والأردن، كـما يتم تمويل جزء أساسى من مـوازنة بعض الجامعات العـربية عن طريق دفع الطلبة لأجور دراسية وأجور تسجيل فى الجـامعة، حيث تصل نسبة مساهمة أجور الـتسجـيل والأجور الدراسـية فى عـملية التـمويل فى الأردن بحـدود ٥٠٪ من إجمالى مـوازنة الجامعات الأردنية الحكوميـة، وتفرض الجامعات الأردنية أجـورا دراسية مضاعـفة على الطلبة غيـر الأردنيين، وفى مصر تتحـمل الدولة الجزء الأكبر من عـملية التمـويل العالى، وتفرض أجورا دراسـية محددة علـى الطلبة من غير المصـريين تساهم بنسبة ٥, ٠-٢٪ من مجمل موازنة التعليم العالى[1].

وفى بعض الأقطار العربية يقـوم القطاع الخاص بعملية التمـويل لبعض الكليات والجامعات الخاصة بهدف تحقيق الربح من الاسـتثمار فى هذا المجال، وتنتشر الجامعات

(١) المرجع السابق.

الأهلية الممولة من قبل القطاع الخاص فى أقطار عربية كثيرة كالأردن والسودان وفلسطين والعراق ولبنان واليمن وغيرها.

كما أن هناك نوعا آخر من عملية التمويل التى يغطى فيها القطاع الخاص جزءا من موازنة الجامعات العربية ولا يستهدف الربح فى هذه المساهمة حيث تمثل هذه المساهمة نوعا من الأعمال الخيرية أو المنح أو الهبات التى يتبرع بها أصحابها لأغراض التعليم العالى. وبالرغم من تعدد مصادر التعليم فى الوطن العربى، إلا أن القطاع الحكومى يظل هو الأساس فى هذه العملية، حيث يتيح التمويل الحكومى الفرصة لانخراط أعداد كبيرة من الطلبة فى التعليم فى الجامعات الحكومية لعدم قدرة الغالبية منهم على دفع الأجور الدراسية فى الجامعات الخاصة أو الأهلية ذات المصروفات العالية.

لقد تعددت مصادر تمويل التعليم العالى فى مختلف بلدان العالم، وبالرغم من ذلك ظل التمويل الحكومى يمثل الجزء الأكبر من مصادر تمويل أخرى كالمنح والهبات والأجور الدراسية ومصادر تمويلية ناتجة من البحوث والخدمات التى تقدمها الجامعة للمجتمع وغيرها. ويوضح لنا الجدول رقم (٥) مصادر تمويل التعليم العالى فى بعض الدول المتقدمة.

جدول رقم (٥)

نماذج لمصادر التمويل العالى فى أقطار متقدمة

مصدر التمويل ٪

<table>
<tr><th>الدولة</th><th>تمويل حكومى</th><th>أجور دراسية</th><th>منح وهبات</th><th>أموال وقف</th><th>إيرادات البحوث</th><th>أخرى</th></tr>
<tr><td>الولايات المتحدة</td><td>٧٢</td><td>١٨</td><td>٣</td><td>٢</td><td>-</td><td>٥</td></tr>
<tr><td>فرنسا</td><td>٨٨,٩</td><td>-</td><td>٢,٢</td><td>-</td><td>٨,٩</td><td>-</td></tr>
<tr><td>إيطاليا</td><td>٤٣,٢</td><td colspan="3">٢٥</td><td>-</td><td>٤</td></tr>
<tr><td>اليونان</td><td>٩٢</td><td>-</td><td>-</td><td>-</td><td>٦</td><td>٢</td></tr>
</table>

حيث يتبين لنا أن المصدر الأساسى للتمويل هو القطاع الحكومى، إلا أننا نلاحظ أن الجامعات الفرنسية واليونانية قد استفادت من تقديم بعض الخدمات الاستشارية والبحثية إلى العمل من الحصول على بعض الإيرادات التى ساهمت بتمويل موازناتها بنسب محددة بلغت ٩,٨٪، ٦٪ على التوالى.

من خلال الجدول رقم (٥) يتضح لنا أن مصادر تمويل التعليم العالى تتمثل بالآتى وإن تباينت بين قطر وآخر:

١- مصادر التمويل الحكومى وتمثل المساهمة الأكبر.

٢- أجور دراسية بما فى ذلك أجور التسجيل.

٣- المنح والهبات التى يقدمها الأفراد والمؤسسات لدعم التعليم العالى.

٤- أموال الوقف.

٥- إيرادات ناتجة عن خدمات بحوث أو استشارات للمجتمع.

٦- إيرادات أخرى.

إن من الأمور التى تحتل أهمية مطلقة فى تنمية الأقطار المختلفة وتقليل الفجوة التقانية بينها وبين الدول المتقدمة، الاهتمام بالتعليم العالي وتحسين مستوى الاستثمار فيه، لما له من دور فى إعداد الكوادر العلمية المؤهلة التى تحتاجها عمليات التنمية فى البلدان النامية، إضافة إلى كون التعليم العالى يلبى حاجة اجتماعية متزايدة بفعل زيادة أعداد السكان وسعيهم المستمر للحصول على فرص مناسبة للتعليم العالى.

وعند دراسة تمويل التعليم العالى فى أقطار مختلفة متقدمة، ونامية وعربية يتضح لنا انخفاض مستوى التمويل فى البلدان النامية والعربية عن مستوى التمويل للتعليم العالى فى الأقطار المتقدمة، كما لابد من بيان أن الدخل القومى فى الأقطار المتقدمة يبلغ عادة أضعاف عديدة للدخل القومى فى أى من الأقطار العربية والنامية بما فى ذلك الأقطار النفطية. وفى الأقطار العربية نجد أن نسبة ما يخصص للتعليم العالى من الدخل القومى لم يتطور تطورا كبيرا للفترة ١٩٦٠-١٩٩١، بالرغم من أن عدد الطلبة قد أخذ فى التوسع الكمى، مما يعنى أن هنالك توسعا فى أعداد الطلبة لم يقترن بزيادة الموارد المخصصة للتعليم العالى؛ مما اضطر الكثير من الجامعات العربية إلى ضغط إنفاقها وتباطؤ تطورها العلمى مقارنة ببعض الجامعات الجيدة فى العالم. ويشير الجدول رقم (٦)

إلى المقارنة فى عملية التمويل العالى فى أقطار متـقدمة، ونامية، وعربية، حيث بين لنا الجدول تباين الأقطار العربية في نسبة تمويلها للتعليم العالى[1].

كما بين الجـدول أن الأقطار العربية المشار إليـها كانت أفضل بكثـير من الأقطار النامـية فـى نفس الجدول ولكـن ذلك لم يصل إلى مـسـتـوى الطمـوح المطلوب الذى يستجيب لحاجات تطور التعليم العالى فى الوطن العربى.

جدول رقم (٦)

مقارنة تطور الإنفاق على التعليم للفترة ١٩٦٠-١٩٩١ من دول مختارة(*)

المجموعة	الدولة	نسبة الانفاق من الدخل القومى٪ فى عام ١٩٦٠	نسبة الانفاق من الدخل القومى٪ فى عام ١٩٩١
دول عربية	سوريا	٣	٥,٩
	الجزائر	٥,٦	٩,١
	مصر	٤,١	٦,٧
	السعودية	٣,٢	٦,٢
	المغرب	٣,١	٥,٥
	تونس	٣,٣	٦,١
	الأردن	٣	٤,١
	العراق	٥,٨	٣
دول نامية	الصين	١,٨	٢,٣
	سري لانكا	٣,٨	٢,٧
	إيران	٢,٤	٤,١
	تركيا	٢,٦	١,٨
	باكستان	١,١	٣,٤
	إسرائيل	١,٩	٤,٦
دول متقدمة	كندا	٤,٦	٧,٤
	فرنسا	٣,٦	٦
	اليابان	٤,٩	٥
	ايطاليا	٤,٢	٤,١
	ألمانيا	٢,٤	٥,٤
	السويد	٥,٩	٦,٥
	بريطانيا	٣,٤	٥,٣
	أمريكا	٥,٣	٧

(*) المصدر: تقـرير التنميـة البشـرية لعام ١٩٩٥، ص١٧٤، منشـورات برنامج الأمم المتحدة الإنمـائى لعام ١٩٩٥.

(١) تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥، ص١٧٤، منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائى لعام ١٩٩٥م.

بين الواقع ومتطلبات العولمة:

من مجمل الآثار السابق عرضها التى أحدثتها ظاهرة العولمة يمكن استنساخ الآثار فيما يلى:

١- تباعد الفلسفة الأساسية التى تقوم عليها منظومات التعليم العالى والجامعى فى العالم العربى - وهى فى الأساس نابعة من سيطرة الدولة على التعليم باعتباره من أعمال السيادة - عن السمات والمعطيات التى أنتجتها العولمة والتى تنهض فى الأساس على إعطاء الدور الأكبر للمبادرات الخاصة للأفراد والجماعات والمنظمات الأهلية، وتقلل إلى حد بعيد من الدور الحكومى وتعمد إلى تخفيف قبضة الدولة على مجالات كثيرة ومنها التعليم الذى يتزايد دور القطاع الخاص والأهلى بصفة عامة فى تسييره.

٢- اختلاف معايير القبول وتكاليف التعليم السائدة فى حالة مؤسسات التعليم الحكومية عن تلك السائدة فى المؤسسات الخاصة، وبالتالى وضوح التناقض بين توجهات التعليم العالى والجامعى العام (الحكومى) وبين متطلبات قطاعات الأعمال التى تستخدم خريجى هذه المؤسسات والتى تتعاطى التقنيات الحديثة وتتعامل بمفاهيم العولمة التى لم تدخل بعد فى نسيج عملية اتخاذ القرار التعليمى الحكومى.

٣- عدم قدرة منظمات التعليم العالى والجامعى الحكومى على مواجهة المنافسة القادمة من الجامعات والمعاهد العليا الخاصة ذات الحركة الأسرع والمرونة الأقدر على التكيف مع متطلبات أسواق العمل من ناحية، وتطورات تقنيات التعليم من ناحية أخرى.

٤- انحسار الجامعات والمعاهد العليا الحكومية فى الحيز المحلى وعدم انطلاقها إلى التعامل مع المصادر العالمية (الخارجية) سواء فى استقطاب الطلاب أو أعضاء هيئات التدريس أومصادر المعرفة العلمية والتقنية، أو مصادر التمويل.

٥- البطء الشديد فى استجابة الجامعات والمعاهد العليا الحكومية لمطالب التغير والتطور نظرا لتعقد التنظيمات البيروقراطية واستطالة سلسلة المستويات ذات الصلاحية فى اتخاذ القرارات التعليمية. فضلاً عن الميل الواضح إلى التنميط فى النظم والمناهج والأساليب بين المؤسسات التعليمية الحكومية من نفس المستوى تحقيقا لفرص العدالة بين طلابها، مما يفقد تلك المؤسسات فرص التميز

والتنافس والتطوير المبدع باستخدام الطاقات الفكرية والعلمية المتاحة لأى منها.

٦- رغم نمطية التنظيمات ووحدة القواعد الحاكمة لعمل الجامعات والمعاهد العليا الحكومية والمتمثلة فى قوانين تنظيم شئونها وتسرى عليها كافة، إلا أن حالات التعاون والتكامل والترابط بينها غير واضحة، بل يسود تلك المؤسسات حالة من الانعزالية والتباعدية بحيث تصبح مجموعة من الجزر المنعزلة لا يتحقق بينها أى استثمار لموارد مشتركة، أو مشاريع بحثية أو تطويرية، ومن ثم يندر وجود حالات إبداع أو ابتكار مشترك فيما بينها.

٧- تفرد الجامعات والمعاهد العليا الحكومية بالتعليم العالى والجامعى لسنوات طويلة دون منافسة تذكر من مؤسسات تعليمية خاصة فى معظم البلدان العربية، وضعها فى موقف احتكارى بعيد عن ضغوط المنافسة وتهديداتها، الأمر الذى أسهم فى تكوين طبيعتها الجامدة وعدم قابليتها للتغير!.

خلاصة التحديات:

على الرغم مما حققه التعليم الجامعى العربى من إنجازات، إلا أنه لا يزال يعانى من كثير من المشكلات التى تؤثر على كفاءته الداخلية والخارجية. ذلك أن النمو الكمى الكبير الذى تحقق لم يواكبه تطور نوعى وكيفي. ويلخص نوفل خصائص التعليم الجامعى العربية على النحو التالى[1]:

١- على الرغم من التوسع الكمي الكبير، تبقى نسبة الطلاب إلى عدد السكان قليلة.

٢- زيادة نسبة الطلبة والخريجين فى التخصصات النظرية والإنسانية عن خريجى التخصصات العلمية والتطبيقية.

٣- التركيز في التوسع على الجامعات ذات النمط التقليدى، وإهمال أنواع أخرى تستجيب بصورة أفضل للمستجدات العلمية والتكنولوجية.

٤- ضعف العلاقة بين التعليم الجامعى وعالم العمل.

٥- ضعف الكفاءة الداخلية وارتفاع نسبة الهدر.

---

(١) محمد نبيل نوفل: تأملات فى فلسفة التعليم الجامعى العربى، مجلة التربية الجديدة، ١٥، مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية، عمان الأردن، ١٩٩٠م.

٦- قلة نصيب الإناث من التعليم الجامعى.

٧- غياب آليات مراقبة النوعية وتحسينها.

وهذا يعنى أن التعليم العالى فى البلدان العربية يواجه تحديات أساسية يمكن إيجازها على النحو التالى:

١- إشباع الطلب الاجتماعى المتزايد على التعليم العالى وتوصيل هذا المستوى من التعليم إلى القطاعات التى لا تزال محرومة منه.

٢- تجديد التعليم العالى وتحديثه وجعله أكثر ملاءمة لحاجات المجتمع.

٣- الإفادة من التطورات التكنولوجية في مجالى المعلومات والاتصالات لتنويع التعليم وخفض كلفته وتحسين نوعيته.

٤- المواءمة بين الجانبين الكمى والنوعى، ولا سيما فى ضوء تراجع الموارد المالية المتاحة للتعليم الجامعى العربى من جهة، وانسجاما مع الدعوات المتتالية لتحسين نوعية التعليم العالى من جهة ثانية.

الجزء الثالث
مواجهة التحديات

متطلبات المواجهة:

فى عصر العولمة والكوكبة الذى بدأ «بالكوكلة» و «البسبسة»، مرورا «بالكنتكة» و«المكدنة»، وصولا إلى «الصنبكة»، نحتاج إلى تعليم يحفظ للأمة هويتها وتميزها وخبرتها . . تعليم يحفظ لها مكانتها فى الأرض ومنزلتها فى السماء.

وفى عصر تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعصر تدفق المعلومات وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدى إلى تنوع البشر وتمايزهم وإقدارهم على اختيار المعلومات، وتنظيمها، وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات.

وفى عصر تناقص الموارد من طاقات وخامات، نريد تعليما ينتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى صناعات جديدة وصناعة معلومات وخدمات، ويعتمد على التكنولوجيا فى استنباط طاقات وخامات جديدة، ينتقل بها من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركزية، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة.

نريد تعليما يبنى - قبل كل شيء - عقيدة الإيمان بالله، والأخوة فى الله، والأخوة فى الإنسانية، ويرسخ قيم العلم، والعدل، والحرية، والوحدة، والإحسان فى العمل، ويقيم مشاعر العدل والسلام فى عقول البشر.

فى زمن التلوث الفكرى والسمعى والبصرى والمائى والهوائي، نريد تعليما يبنى قناعات التغيير من التزامن المحكم إلى الزمن المرن، ومن التركيز الجغرافى إلى الانتشار، ومن الاعتماد على الحكومات إلى الاعتماد على الذات والمؤسسات، ومن ديمقراطية التمثيل الشمولى إلى ديمقراطية المشاركة الشعبية، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الكلى الذى يعمل حسابا لكل عناصر الموقف أو النظام.

لكى تتم الاستجابة للتحديات، ويتحول سيناريو الانطلاق إلى واقع عملى فى حياة الأمة فى القرن القادم، لابد من إحداث إبداعات وابتكارات فى العملية التعليمية.

فالمؤسسة التربوية الناجحة هى تلك التى تكون قادرة على صياغة مدخلاتها وهم الناشئة على أن يعيشوا حياتهم الحاضرة بفاعلية، وأن يدخلوا مجتمع البالغين وهم قادرون على المشاركة الفعالة فى جميع أنشطته الاجتماعية والإنتاجية.

ولكى يتحقق ذلك لابد من هيكلية جديدة تخلع الأمة من سيناريو التدهور (الأندلسى) وتدفع بها إلى سيناريو التماسك والصمود (الأيوبى) وصولاً إلى سيناريو الانطلاق والتقدم (العمرى) . . وهذه الهيكلية تشتمل على المقومات المتكاملة التالية:

فلسفة التربية والتعليم:

تنطلق هذه الهيكلية من فلسفة تقوم على المقومات التالية:

أولا: التأكيد على الفلسفة العربية الإسلامية ورؤاها للألوهية والكون والإنسان والحياة، وقيمها الثابتة للعدالة، والحرية، والوحدة، والأسرة الشرعية، والعلم والمعرفة، والإحسان فى العمل بالإبداع فيه والابتكار، وذلك كإطار مرجعى للتربية والتعليم، والثقافة والإعلام والفنون والآداب . . إلخ.

ثانيا: دعم الثقافة العربية - بما يتسق مع الفلسفة السابقة - وجعلها عاملا رئيسيا لوحدة الأمة وتماسكها، وعنصرا أساسيا فى تواصلها الحضارى، مع الاحتفاظ بدورها المتميز فى المحيط الإنسانى، وحقها فى الإشعاع والتواصل، باعتبارها أمة واحدة ذات تراث حضارى ضخم، تسعى من خلاله ومن خلال تفاعلها المعاصر إلى النهوض والتقدم.

ثالثا: الاهتمام باللغة العربية باعتبارها مفتاح شخصية الأمة، وجوهر هويتها، والحارس الأمين على ثقافتها الأصيلة والمعاصرة، وذلك بتطوير التشريعات والسياسات الخاصة بجعلها لغة التعليم والتعلم فى جميع المراحل، وتيسير تعليمها وتعلمها، وتعريب التعليم فى مؤسسات التعليم العالى والجامعى، وتعريب المصطلحات والمفاهيم، لتمكينها من التعبير عن كل ما هو جديد، والإضافة إليه بالابتكار والإبداع.

الأهداف الجوهرية:

ولكى تتحقق هذه الفلسفة ويتحقق مشهد الانطلاق فإن هناك مجموعة من الأهداف التربوية التى انعقد الإجماع عليها، وأهمها ما يلى:

١- غرس عقيدة الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله:

إن الهدف الجوهرى للتربية أبناء هذه الأمة هى ترسيخ عقيدة الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقدر خيره وشره. وهذا الهدف يمثل الركيزة الأساسية لوجود الأمة. فبدون هذه الركيزة لايكون هناك منهج لله تجتمع عليه أمة، بل مناهج وفلسفات لا تؤدى إلا إلى مشهد الهبوط والخراب.

وهنا ينبغى التركيز على الإسلام كمنهج شامل للدين والدنيا الأولى والآخرة. كما ينبغى التركيز على العدالة الاجتماعية فى الإسلام، وعلى قيم التكافل والتسامح والمشاركة المجتمعية والسياسية، وعلى احترام كل الأديان الأخرى وقيمها الروحية والإنسانية، واحترام كل معتنقيها من العرب غير المسلمين، ومن غير العرب أجمعين.

كما ينبغى ترجمة هذا الهدف فى المناهج والممارسات المدرسية بشكل يتناسب مع المستوى العقلى والوجدانى لكل مرحلة عمرية، وأن يتم تحقيق هذا الهدف بأساليب لا تنفر الناشئة من «الدين» كمادة تعليمية، وأن يجرى غرس مضامين هذا الهدف فى كل المواد التعليمية الأخرى دون افتعال أو إسراف[1].

الإيمان والعولمة و «الإنترنت»:

فى عصر التدفق المعرفى الهائل عن طريق شبكة الاتصالات والأقمار الصناعية التى تجاوزت الحواجز السياسية والحدود الإقليمية والسدود الثقافية والوطنية .. فى هذا الجو هل يصادق الإسلام هذا التطور أم يعاديه؟ هل يطمع الإسلام - كما يقول فهمى هويدى - إلى أن ينشئ وشائج تتجاوز الحدود الوطنية وتقيم عالما أكثر رحابة لا يعرف تلك الحدود، من ذلك القبيل الذى عرفه التاريخ الإسلامى وامتد من حدود الصين شرقا إلى بلاد الأندلس غربا؟.

إن الإسلام هو دين الله للعالمين: ﴿إِنْ هُوَ إِلاَّ ذِكْرٌ لِّلْعَالَمِين ﴿٢٧﴾﴾ [التكوير]. ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلاَّ كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً ... ﴿٢٨﴾﴾ [سبأ]. لذلك فالإسلام وثورة المعلومات يتوافقان فى كونهما يتجاوزان الحدود الوطنية والسدود السياسية ولا يعترفان بهما. ومن ثم فإن التكنولوجيا الحديثة ستوفر للإسلام فرصة العولمة التى

(١) تقرير تعليم الأمة العربية، مرجع سابق، ص٤٣.

ينشدها من البداية، الأمر الذى يمكن فى ظله القول بأن الإنترنت وتكنولوجيا الاتصال عموما قد يغدو - جزئيا - «الأوتوستراد» الإسلامى السريع[1].

فإذا كان اختزال المسافات هو إحدى خصائص ثورة الاتصال والمعلومات فإن الإسلام قد هيأ المؤمنين لهذه الثورة ولهذا العصر إلى درجة يمكن اعتبار الإسلام والثورة التكنولوجية - فى هذا السياق - حليفين تاريخيين. فللإسلام ثلاث مدن مقدسة تعبر عن فكرة اختزال المسافات فى مستويات مختلفة. **فالمدينة المنورة** التى كانت هدفا لهجرة النبى ﷺ من مكة كانت تعبيرا عن اختزال المسافة بين الجاهلية والإسلام، كما كانت تعبيرا عن الحركة التى هى جزء من بنية التفكير الإسلامى، حيث أقيمت فى المدينة تلك الدولة التى كانت آنذاك رمزا لتلك النقلة ولمنهج الحركة

أما مكة فقد كانت وما تزال رمزا لاختزال المسافة بالإيمان بالتوجه إليها خمس مرات كل يوم فى الصلاة وبالحج إليها كل عام للتطهر من الخطايا والتشوق إلى ميلاد جديد.

وأما القدس فهى رمز آخر لاختزال المسافات بالإيمان الإسلامى، حيث يؤمن المسلمون بحادث الإسراء والمعراج الذى انتقل فيه النبى ﷺ من مكة إلى القدس فى ليلة واحدة، ثم انتقل من الأرض إلى السماء فى الليلة ذاتها، وتحدث إلى الأنبياء وصولا إلى آدم عليه السلام فى نفس الليلة، ثم عاد إلى مكة قبل شروق الشمس، مخترقا بذلك الحواجز الصوتية، ومختزلا المسافات بين مكة والقدس، والسماء والأرض، والماضى والحاضر.

٢- ترسيخ التصور الإيمانى للكون والإنسان والحياة:

إن الثورة التكنولوجية وثورة الاتصال والمعلومات ما هى إلا وسائط وأدوات لايمكن إدانتها فى ذاتها، ولا يمكن الحكم عليها فى ذاتها، وإنما يتوقف الحكم عليها فى ضوء الهدف التى استخدمت من أجله. فهذه الوسائط والأدوات والأفكار يمكن أن توظف فيما هو خير ويمكن أن توظف فيما هو شر. ويمكن أن تستخدم بطريقة تحافظ على شخصية الفرد والأمة، ويمكن أن تدار بشكل يسهم فى مسخ شخصية الفرد وهدم هوية الأمة أيا كان نوعها؛ لذلك فالثورة التكنولوجية الثالثة وثورة الاتصال والمعلومات تحتاج إلى رؤية تحكمها من خارجها، رؤية ذات مضامين كلية للكون

(١) فهمى هويدى، «هجرة المسلمين إلى الإنترنت»، الأهرام، ٢٢ أكتوبر ١٩٩٦م.

والإنسان والحياة توجه هذه الثورة الوجهة التى تحقق أهداف الأمة، وتحافظ بها على شخصيتها وهويتها.

هنا لابد من ترسيخ رؤية إيمانية شاملة للوجود، يتعامل الإنسان المسلم أو العربى مع هذا الوجود على أساسها. فلابد أن يفهم حقيقة الألوهية والفرق بينها وبين حقيقة العبودية. وأن يفهم حقيقة الكون غيبه وشهوده، وأن يفهم حقيقة الإنسان من حيث مصدره، ومركزه فى الكون ووظيفته فى الحياة وغايته. وأن يفهم حقيقة الحياة الدنيا بمواجهتها، ونظمها، ومؤسساتها، وأن يفهم حقيقة الحياة الآخرة ومنازلها ابتداء بالموت وانتهاء بالجنة أو النار. وأن يفهم طبيعة العلاقات والارتباطات بين هذه الحقائق جميعا.

إن الإنسان العربى أو المسلم بناء على هذا الفهم الشامل للوجود الكونى، وعلى فهمه لحقيقة مركزه فى هذا الوجود الكونى ولغاية وجوده الإنسانى، يتحدد منهج حياته، ونوع النظام الذى يحقق هذا المنهج، ويحدد الفوارق بين منهجه والمناهج الأخرى، ويعرف بالتالى كيف يوظف الثورة التكنولوجية التوظيف الأمثل، وكيف ينظم الوسائط والأدوات والوسائل والأفكار ويستخدمها بالشكل الذى يحقق له أهدافه، ويحافظ فى نفس الوقت على شخصيته وهوية أمته[(١)].

وباختصار، إن تدريب أبناء الأمة على التعامل مع الوسائط والأدوات الخاصة بالثورة التكنولوجية لايكفى، فالأهم من ذلك هو تربيتهم وتعليمهم كيفية استخدام هذه الأدوات بالشكل الذى يحقق أهداف الأمة، وكيفية تنظيم المعلومات وتصنيفها، وتمييز الأفكار واختيار الصالح منها واستخدام كل ذلك بما يحقق خيرية هذه الأمة ووسطيتها وشهادتها على الناس.

إن كثيرا من الأمم سوف تكون قادرة على استخدام الأدوات والوسائط الخاصة بالثورة التكنولوجية والتعامل معها، لكن الأمة الواعية بمقومات شخصيتها وبرؤيتها الشاملة للكون والإنسان والحياة، هى وحدها التى ستكون قادرة على مواجهة المعلومات المتدفقة وتنظيمها واستخدامها بما يحقق أهدافها ويحافظ على شخصيتها وتميزها.

٣- غرس الاعتزاز بالإسلام وبالعروبة وبالقومية والوطنية:

ينبغى ترسيخ مشاعر الاعتزاز والحب للإسلام وللعروبة وللقومية والوطنية، على أساس أنها ليست خطوطا متقاطعة، أو مناهج متصادقة، وإنما على أساس أنها دوائر

(١) على أحمد مدكور: نظريات المناهج التربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٤١٧هـ، ١٩٩٧م، ص٢٢٧-٢٣١.

متكاملة ومترابطة. فالاعتزاز بالقومية والوطنية والعروبة لا تناهض الاعتزاز بالإسلام أو الاستعلاء بالإيمان.

إن بناء هذه المشاعر يجعل من وحدة أبناء الأمة فى شتى أقطارها قوة لأمنها ومكانتها فى الأرض ووزنها فى السماء.

٤- تنمية إدراك أبناء الأمة للمسئولية الاجتماعية والمشاركة السياسية:

إن الهدف الذى ينبغى أن تعمل المناهج التعليمية على تحقيقه هنا هو تنمية شعور الناشئة وإدراكهم للمسئولية الاجتماعية.

إن الحرية والمسئولية وجهان لعملة واحدة، فالإنسان حر لأنه مسئول. وهو لا يصح أن يكون مسئولا إلا إذا كان حرا. فالمسئولية تتطلب الحرية. والحرية تستتبع المسئولية.

وهناك فرق بين المسئولية الجماعية وبين المسئولية الاجتماعية. فالمسئولية الجماعية إحساس الجماعة ككل بمسئولياتها عن أفكارها، وأفعالها وأفرادها. أما المسئولية الاجتماعية فهى المسئولية الذاتية نحو الجماعة. فالمسئولية هنا مسئولية ذاتية والإنسان مسئول أمام ذاته عن الجماعة.

وإذا كانت المسئولية الاجتماعية تكوينا ذاتيا - كما يقول الدكتور سيد عثمان - فإنها فى جانب كبير من نشأتها ونموها نتاج اجتماعى أى أنها اكتساب وتعلم. وهنا يأتى دور الجماعة عن طريق مؤسساتها المتنوعة، وفى مقدمتها الأسرة والمدرسة فى تنمية المسئولية الاجتماعية.

وتتكون المسئولية الاجتماعية من عناصر ثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، وجميعها لابد من تنميتها وتعميقها لدى الناشئة[١].

والمقصود بالاهتمام الارتباط العاطفى بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد، صغيرة كانت أم كبيرة. ذلك الارتباط الذى يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف بأن تصاب بأى عامل أو ظرف يؤدى إلى إضعافها أو تفككها.

---

(١) سيد أحمد عثمان، المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة، القاهرة، مكتبة الانجلوالمصرية، ١٣٩٩هـ، ١٩٧٩م، ص٢٦٩-٢٧٢.

فالإحساس بالمسئولية الاجتماعية هنا يتأتى من خلال الانفعال مع الجماعة والانفعال بها، وإدراك الذات من خلالها، والتوحد معها، بحيث تصبح الجماعة داخل الفرد عقليا ووجدانيا.

أما الفهم فذو شقين: الأول فهم الفرد لتاريخ الجماعة، الذى بدونه لايتم فهم حاضرها ومستقبلها. وفهمه لفلسفتها وعقيدتها، ولروابطها وصلاتها، ولنظمها ومؤسساتها، وعاداتها وقيمها ووضعها الثقافى، وللظروف والقوى المؤثرة فى حاضرها الواقع ومستقبلها المحتمل.

أما الشق الثانى من الفهم، فهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعى لأفعاله، وإدراكه لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة. أى فهم القيمة الاجتماعية لأى فعل أو تصرف يصدر عنه.

أما العنصر الثالث فهو المشاركة. والمقصود به اشتراك الفرد مع آخرين فى الجماعة فى إنجاز الأعمال التى يمليها الاهتمام ويتطلبها الفهم، بما يساعد الجماعة فى إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، والمحافظة على تقدمها واستمرارها.

وهذه العناصر الثلاثة متكاملة، فالاهتمام بالجماعة يحرك الإنسان إلى فهمها، وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه. والاهتمام والفهم معا يؤديان إلى المشاركة الإيجابية الناقدة.

٥- تنمية مفهوم الإحسان فى العمل:

لابد أن يفهم الناشئة أنه ليس المراد بالعمل الانصراف عن أمور الدنيا وقضاياها، والكد والكدح فيها، والاشتغال بأمور ثانوية فى الدين، كالخلافات المذهبية، والدروشة، وليس من العمل الجاد الذى تعمر به الحياة وترقى - أن يترك كل ذى تخصص تخصصه فى الطب والهندسة والعمارة والطبيعة والكيمياء والرياضيات وعلوم الحرب، وعلوم الإدارة وعلوم ارتياد الفضاء، وكل العلوم التى نحن فقراء إلى النابغين فيها، إلى الاشتغال بأحكام التجويد وعلامات الساعة، وإطالة اللحى وتقصير الثياب .. إلخ[١].

(١) محمد الغزالى: مشكلات فى طريق الحياة الإسلامية، دمشق، دار القلم، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣، ص٢٦.

لابد أن نعمق فى شعور الناشئة أن العمل الذى تعمر به الحياة وترقى هو أن ينصر كل منهم دينه فى ميدان تخصصه بالإنجاز فيه والإبداع، يقول الشيخ الغزالى: «من المستحيل إقامة مجتمع ناجح الرسالة إذا كان أصحابه جهالا بالدنيا، عجزة عن الحياة . . وإنه لفشل دفعنا ثمنه باهظا عندما خبنا فى ميادين الحياة، وحسبنا أن مثوبة الله فى كلمات تقال، ومظاهر تقام . . إن الله لا يقبل تدينا يشينه هذا الشلل المستغرب. ولا أدرى كيف نزعم الإيمان والجهاد ونحن نعانى من هذه الطفولة التى تجعل غيرنا يداوينا، ويمدنا بالسلاح إذا شاء»[1].

إن الأجيال المسلمة لابد أن تدرك أن المقصود ليس مجرد «العمل» وإنما «الإحسان فى العمل»: ﴿**إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إِنَّا لا نُضِيعُ أَجْرَ مَنْ أَحْسَنَ عَمَلاً** ﴿٣٠﴾﴾ [**الكهف**].

والإحسان فى العمل ذو شقين: الشق الأول هو استخدام أقصى درجات المهارة والإتقان فيه. يؤكد هذا قول الرسول ﷺ: «**إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه**» (رواه الستة). ولكن هل يكفى الإتقان فى العمل لبناء حضارة إنسانية راقية؟ الإجابة الصحيحة أن ذلك لايكفى. نصل إلى الشق الثانى لمعنى الإحسان فى العمل. «وهو أن تتوجه بالعمل لله، لأنك ترى الله فى العمل، وتؤمن بأن الله يراك».

وهكذا . . فإن العامل المحسن لن يسمح باستخدام نتاج عمله ومهارته فى خراب الدنيا؛ لأنه خلق للعمل على إعمارها على عهد الله وشرطه. فهذا هو مقتضى الخلافة فى الأرض وهو مفهوم العبادة.

٦- ترسيخ مفاهيم العدل والسلام فى عقول أبناء الأمة:

إنه لابد من ترسيخ مفاهيم العدل والسلام فى عقول الطلاب وضمائرهم وسلوكياتهم. إن إنسان هذا العصر يعانى من الفقر الشديد فى السلام مع نفسه، ومن فقر مماثل فى السلام مع الكون من حوله، ومن أوضح مظاهر الفقر فى السلام مع النفس، انتشار الأمراض النفسية والعقلية والعصبية نتيجة عدم الإيمان بالله، وعدم وضوح المنهج والهدف، وكثرة الإضلال والتضليل، وما ترتب على ذلك من شيوع الإدمان، والانتحار والاغتصاب - رغم الإباحية الجنسية - والإيدز والمخدرات والتلوث . . إلخ.

(١) المرجع السابق.

ومن أوضح مظاهر الفقر فى السلام مع الكون، الاختلال الواضح الآن فى توازن البيئة، بسبب الكم الهائل من مخلفات المصانع والمواد الكيماوية المنطلقة في الجو، وما أدى إليه من تآكل طبقة «الأوزون» فى الغلاف الجوى المحيط بالأرض مما يعتبر خطرا داهما يهدد البشرية كلها بآثار لا يفوقها فى المخاطر والأهوال سوى النتائج المترتبة على قيام حرب نووية تبيد سكان هذا الكوكب، وتقضى على حضارة الإنسان، ويمكن الإضافة إلى هذا تلاحق الحوادث الخطيرة التى باتت تهدد الإنسان مثل كوارث المفاعلات النووية، ودفن النفايات النووية السامة فى قيعان البحار أو فى بلاد العالم الفقير.

والحقيقة أنه إذا كانت كل نذر الفوضى والخراب والدمار تندلع شراراتها من عقول البشر، فإن استحكامات العدل والأمن والسلام ودفاعاتها يمكن أن تبنى أيضا فى عقول البشر وضمائرهم[1]. فالذى لاشك فيه أنه إذا اكتملت تربية الإنسان واكتمل تأهيله وفق منهج الله، فإن الاستقامة على العدل والسلام تصبح طابعه الحضارى.

إن إرساء قواعد العدل والسلام فى العالم وإيقاف الحروب والصراعات والمؤامرات حفاظا على الأجيال الحالية من البشر، والحفاظ على البيئة ووقف استنزافها، وتجريم تخريبها حماية لمستقبل الإنسانية - كل هذا لايمكن أن يتم دون تصحيح تصور الإنسان للكون والإنسان والحياة، وفهم مركز الإنسان فى الكون ووظيفته فى الحياة.

إن شريعة الله التى سنها لتنظيم حياة البشر، هى شريعة كونية متصلة بناموس الكون العام، ومتناسقة معه، ومن ثم فإن الالتزام بها ناشئ عن ضرورة تحقيق التناسق بين حياة الإنسان، وحركة الكون الذى يعيش فيه، وبذلك فإن العمل بهذه الشريعة واجب حتمى لتحقيق هذا التناسق.

إن هذا التناسق يحقق للإنسان السلام مع نفسه، كما يحقق له السلام مع الكون المحيط به، أما السلام مع النفس فينشأ من توافق حركته من دوافع فطرته الصحيحة وبذلك تنتظم حركة الإنسان الظاهرة مع فطرته المضمرة.

وأما السلام مع الكون فينشأ من تطابق حركة الإنسان مع حركة الكون المحيط به فى الاتجاه والغاية، بذلك يتحقق الخير للبشرية عن طريق إهدائها وتعرفها فى يسر إلى

(١) على أحمد مدكور: مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، ص١٧٢.

أسرار هذا الكون، والطاقات المكنونة فيه والكنوز المذخورة فى أطوائه، واستخدام هذا كله وفق شريعة الله لتحقيق الخير البشرى العام، بلا تعارض ولا اصطدام.

ولهذا فإنه عندما يحيد الإنسان عن هذه الشريعة فإنه يحدث نوعا من الشقاق الذى يؤدى حتما إلى كوارث نفسية وكونية، فالحياد عن شريعة الله يحدث الشقاق بين الإنسان وفطرته السليمة التى فطره الله عليها، فيصاب بأبشع الأمراض النفسية والجسمية.

والحياد عن شريعة الله يحدث الشقاق بين الإنسان من جانب، وبين الكون من حوله الخاضع لله بفطرته من جانب آخر، فتحدث الكوارث الطبيعية التى تدمر الإنسان فى كل مكان، حيث تنقلب طاقات الكون وذخائره وقواه من وسائل لتعمير الحياة وترقيتها إلى عوامل تدمير وخراب وشقاء للإنسان والبيئة والكون جميعا.

وعلى هذا فإننا إذا أردنا بناء العدل والسلام فى عقول البشر وضمائرهم، فعلينا ألا نسمح بالحياد عن رابطة العقيدة فى مناهج التربية لحساب الروابط والولاءات الجغرافية أو التاريخية، أو السياسية أو الاجتماعية أو الشعوبية . . وما إلى ذلك من الروابط المتصلة بنواحى العنصرية البغيضة والعصبية المنتنة.

٧- الاهتمام بالسيطرة على مهارات اللغة العربية وفنونها:

يجب أن تهتم المناهج بتعليم اللغة العربية وإعطائها الأولوية فى التعليم قبل أية لغة أخرى، فاللغة العربية هى لغة مقدسة فوق أنها لغة قومية.

وعلى العكس من ذلك نتصرف نحن مع لغتنا فى بلادنا، فلا أعتقد أن أمة سوانا تمارس عدوانا يوميا على لغتها مثلما نفعل، وقد يكون مفهوما أن تجد العربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها، لكن المؤلم حقا أن يكون بعض هؤلاء الأعداء من بنيها، عن قصد أو عن غير قصد؛ لذلك فالعربية اليوم تجاهد فى جبهتين أقربهما أمرهما وأقساهما؛ لأنها تقاتل حينئذ قطعا من نفسها، وظلم ذوى القربى أشد مرارة على النفس، ولو كتب لها النصر فى هذه المعركة فإن ما عداها يهون.

هل أصبنا «بالإيدز اللغوى»، أى فقدان المناعة اللغوية، لدرجة أن العدوان على لغتنا لا يستوقف كثيرا منا؟!.

إن هناك من يصيحون: ما للغة العربية وعلوم الطب والهندسة والصيدلة؟ إن تعريب هذه العلوم مستحيل! وهم - عادة - لا يعيرونك آذانا صاغية عندما تقول لهم:

إن اللغة العربية يجب أن تعود لغة العلم والتأليف العلمى كما كانت من قبل. وإن اليهود قد نقلوا العلوم الحديثة إلى العبرية، وهى لغة ميتة، استخرجت من المقابر، وحررت من الأكفان، فهل تعجز العربية - وهى لغة حية راقية - لغة الوحى الإلهى - عما حققته العبرية؟![1].

إننا نريد تعريب المعرفة لا دعم التعريب وتكريسه، وإذا فشلنا فى تعريب العلوم وإنشاء مصطلحات جديدة تناسب الارتقاء العلمى فى كل المجالات، فإن هذا يعنى أمرا واحدا هو أننا متسولون فى ميادين الطب والهندسة والكيمياء والفيزياء .. إلخ. وسنبقى متسولين أبدا.

إننا نملك ناصية المعرفة عندما ننقلها إلى لساننا، أما عندما ننتقل نحن إلى ألسنة الآخرين، فسنكون عالة عليهم، وسنبقى أتباعا ضائعى الهوية، لا قيمة لا فى الأرض ولا وزن لنا فى السماء.

إننا يجب أن نعمل على فتح مزيد من المراكز والمعاهد التى تقوم بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها فى الداخل والخارج، وأن تقام هذه المراكز داخل الأقطار العربية وخارجها.

كما يجب العمل على إنشاء شبكة عربية للتعليم من بعد يمتد نشاطها إلى خارج الوطن العربى للعمل على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتعليم الجاليات العربية فى دول المهجر، وإبراز الوجه المشرق للثقافة العربية، وإبراز الدور الحاسم للحضارة الإسلامية على المستوى العالمى.

إننا نتطلع إلى اليوم الذى يتحول فيه كل العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم، ذائبين فى حرفه، يحسنون درسه، ويجيدون نطقه، ويلزمون غرزه، فلا ينطقون على أرض العرب إلا بالعربية، وعلى من أراد أن يعيش بين ظهرانيهم من الأجانب أن يتعلم لسانهم، ويعاملهم بكلامهم، عندئذ سوف تكون لنا مكانة فى الأرض وذكر فى السماء.

٨- إدراك الإطار المرجعى للبحث العلمى، وفهم مناهجه، والتدرب على أساليبه:

لابد من تربية أبناء الأمة على أساس من تصور شامل للألوهية والكون والإنسان والحياة. تصور يرد إليه كافة الفروع والتفصيلات، ويربط إليه كافة النظريات

---

(١) على أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠٠م، ص٤٣-٤٥.

والتشريعات والاجتهادات، بحيث لا يرتجل الرأى لكل حالة، ولا تعالج كل مشكلة بعيدا عن سائر المشكلات.

فمعرفة هذا التصور الكلى تيسر للباحث فهم أوله وقواعده، ورد الجزئيات إلى الكليات، ففهم المصطلحات والمفاهيم والآراء فى السياسة وفى الحكم وفى الاقتصاد وفى جميع جوانب الحياة إنما هى فروع تصدر عن ذلك التصور الكلى، ولا يمكن أن تفهم فهما صحيحا عميقا بدونه.

إنه من الضرورى أن يدرك أبناء الأمة أن المنهج التجريبى الذى نشأ عند علماء المسلمين لخدمة أغراض البحث العلمى فى العلوم الطبيعية والحيوية، كانت مهمته اكتشاف قوانين الله فى الكون، ثم استخدام ثمرات هذا الاكتشاف فى إعمار الأرض وترقية الحياة على ظهرها.

لكن المنهج التجريبى لدى أصحاب النزعة الوضعية هو المنهج الوحيد القادر على إثمار المعارف اليقينية، والصالح للبحث العلمى، والمستحق لاحترام العلماء والمفكرين. فأصحاب هذه النزعة قد اختزلوا الكون إلى الكون المشهود، وأنكروا الكون المغيب، واختزلوا عالم الإنسان إلى «عالم الشهادة» وأنكروا الحياة الآخرة، واختزلوا مصادر المعرفة الصحيحة إلى الظواهر المادية فقط دون غيرها، ومن ثم اختزلوا أدوات المعرفة وقصروها على الحواس فقط!.

وهناك جدل فى بعض أقطار الأمة الآن حول ما يسمى بـ «**ثقافة الذاكرة**» و«**ثقافة الإبداع**». وقد أطلق تعبير ثقافة الذاكرة وأريد به ذلك النسق الفكرى الذى يؤمن بوجود حقائق مطلقة مصدرها الوحى. أما «ثقافة الإبداع» فقد قصروها على ذلك النسق الفكرى الذى لايؤمن بوجود حقائق مطلقة، من منطلق إنكار الوحى، والإيمان بأن العقل فقط هو مصدر المعرفة، وأنه لايوجد فى الكون إلا معارف نسبية واحتمالات راجحة، وعلى ذلك فهم ينادون بنبذ «ثقافة الذاكرة» والتحول عنها إلى «ثقافة الإبداع» على أساس أنهما بديلان أو نقيضان لايجتمعان.

لقد خلق الله الإنسان، ولم يكله فى المعرفة إلى حواسه وحدها ولا إلى قدراته وحدها .. فأرسل له الرسل وأنزل له الكتب كمصادر للمعرفة .. لا لتلغى المعرفة الإنسانية المحسوسة، ولا لتقلل من شأنها وشأن أدواتها، وإنما لتضيف للمعرفة الإنسانية غير اليقينية، معارف يقينية ثابتة، لا تنتجها المادة، ولا تستقل بإدراكها الحواس ..

وبذلك لا يظل الإنسان المخلوق من مادة وروح بمعزل عن غذاء الروح، حبيسا للمعارف المادية دون سواها.

وعلى هذا فإن التصور الإسلامى لمناهج البحث لا ينكر المنهج التجريبى للبحث العلمى فهو أحد ثماره، ولكنه لا يقول بتفرده كسبيل للمعرفة، ولا يرى أنه سبيل للمعرفة، القطعية والمطلقة، فهناك المعرفة اليقينية المتمثلة فى كتاب الله وسنة رسوله ﷺ، وهناك المنهج الاستقرائى الذى يستنبط به الإنسان من الجزئيات المادية معارف تقطع بضرورة وجود غير مادى[1]. وهناك المنهج العلمى للنظر العقلى، ويسميه الإمام الغزالى بمنهج «التفكير»، ويحدث إذا غلب نور العقل على أوصاف الحواس، وهنا يستغنى الإنسان بقليل من التفكير على كثير من إدراكات الحواس. وهناك «الإلهام» وهو تنبيه الله للنفس الإنسانية وإلهامها بالأفكار والعلاقات على قدر صفائها وقبولها وقوة استعدادها، ومقدار سعيها.

ولقد أدى تبنى المنهج التجريبى أو التركيز عليه دون غيره من المناهج فى البحوث التربوية والاجتماعية فى النصف الثانى من القرن الأخير إلى مساوئ كثيرة لعل من أهمها ما يلى:

١- تركيز البحث على اكتشاف العلاقة بين متغيرين أو ثلاثة فى ظاهرة من الظواهر الاجتماعية والتربوية، مع أن الظواهر الاجتماعية والتربوية عمليات إنسانية معقدة، ولايمكن اختزال المتغيرات فيها إلى عاملين أو ثلاثة.

٢- التأكيد على المغزى الإحصائى للفروق والدلالات بدلا من التركيز على المعنى الاجتماعى والتربوى. ولقد أدى هذا بدوره إلى نماء الاتجاه نحو الاستخدام الإحصائى على حساب التفكير والمناقشة والبرهنة.

٣- ولقد أدى كل هذا إلى إهمال التنظير، فلا البحوث تبدأ من نظرية معينة، ولا هى تنتهى إلى بلورة نظرية خاصة بنا . .وبمرور الوقت نمت الاتجاهات المعادية للتنظير على أساس أنه «كلام إنشائى» أو «عبارات خطابية»! واهتمت البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية بالموضوعات المحدودة الصغيرة؛ لأنها أكثر مناسبة لاستخدام أدوات البحث.

(١) على أحمد مدكور: مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، مرجع سابق، ص٧٧-٧٩.

والخلاصة أنه لابد من تنمية التفكير المنهجى النقدى الذى يختبر ويدقق ويسائل ويقارن، ويقبل الرأى والرأى الآخر، ويستخدم المناهج المتنوعة للوصول إلى الحقائق النسبية، ويرجع إلى الوحى للوصول إلى الحقائق المطلقة.

٩- مساعدة أبناء الأمة على تحقيق ذاتهم:

إن تحقيق الإنسان لذاته يتوقف على حسن أدائه لرسالته التى خلق من أجلها. وتحقيق الذات يقتضى إعداد الإنسان إعدادا جيدا، وشحذ كل استعداداته وقواه المدركة، الظاهرة والباطنة إلى أقصى حد هيأها الله له. فالابن لابد أن يعد ويهيأ كى يكون رجلا، يقوم بمسئولياته كرجل فى العمل والإنتاج والبناء والتشييد، وعمارة الأرض وترقيتها، والبنت لابد أن تعد وتهيأ لكى تكون امرأة، وأمًّا، ومربية، ومدبرة لمنزلها ولحياة أسرتها، وعاملة أو موظفة فيما يناسبها من الأعمال، وبما لا يضير وظيفتها الأساسية فى بناء الأسرة وتربية الناشئة[١].

إن ما أراده الله فطرة لا ينبغى للبشر أن يحيدوا عنه؛ لأنهم حين يحيدون عنه يفسدون لا محالة. وبتحقيق فطرة الله فى الإنسان، تتحقق الذات الإنسانية. وهى المهمة الأساسية للعملية التربوية التى ينبغى أن تراعى فى كل ذلك إعداد الفرد للربط الدائم بين نموه الشخصى ونمو مجتمعه، على اعتبار أن كلا منهما يؤثر ويتأثر بالآخر.

١٠- تأكيد الشعور بأن الحرية فطرة إنسانية:

من الضرورى أن تعمل العملية التربوية على تأكيد الشعور لدى أبناء الأمة بأن الحرية فطرة فى الطبيعة الإنسانية. فالله - سبحانه - قد خلق الإنسان حرا؛ لأنه جعله مسئولا عن تنفيذ منهجه فى الأرض بإرادته الحرة. فالإنسان حر لأنه مسئول، فالحرية تستتبع المسئولية، والمسئولية تستلزم الحرية[٢].

ومعنى كون الحرية فطرة فطر الله الإنسان عليها، أنها ليست مجرد منحة يمنحها النظام الاجتماعى للإنسان أو يمنعها عنه، إنما هى قيمة غريزية غرزها الله فى خلق الإنسان حين خلقه. ويعبر عن هذا الرأى قول عمر بن الخطاب رضى الله عنه: «متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا».

(١) المرجع السابق، ص١٤٩-١٥٠.

(٢) المرجع السابق، ص١٥٤-١٥٥.

فالحرية إذن حاجة أساسية من حاجات النفس لابد من إشباعها وهى حق من حقوق الإنسان لابد من ممارسته. فلا عجب إذن أن ينحرف سلوك الإنسان ويسوء عمله وتهبط أخلاقه، ويتدهور حال مجتمعه كله إذا حرم ومنع من ممارسة حريته، أو إذا انفلت فى ممارستها دون ضبط أو تنظيم يتسق مع الغاية من خلقه.

وتأكيد شعور الحرية يقتضى صياغة وعى الفرد بماضيه وحاضره ومستقبله، وتدريبه على أن يؤمن بقدرته على أن يكون فاعلا ومتفاعلا مع عالم وبيئة متسارعين فى تغيرهما، وأن تكون لديه الثقة فى قدرته على الخلق والإبداع المادى والتقانى والإدارى والاجتماعى. كما يقتضى هذا أن يتوافر لناشئة الأمة هامش كبير من الحرية فى محيط الأسرة والمدرسة والمجتمع كشرط من شروط الخلق والابتكار والإبداع، ولابد أن يحظى الخلاقون والمبتكرون والمبدعون بما هو أكثر من التقدير اللفظى والأدبى والمادى عن طريق التوظيف الفعلى السريع لإنتاجهم.

«الشجرة التعليمية» وليس «السلم التعليمى»:

ولكى تترجم الفلسفة السابقة والأهداف المنبثقة عنها بصدق: مفهوما ومضمونا وممارسة فاعلة فى ميدان التربية والتعليم، فإننى أتفق مع مجموعة من العلماء والمفكرين العرب الذين اقترحوا مفهوم «الشجرة التعليمية» بدلا من «السلم التعليمى»(١).

ومفهوم «الشجرة التعليمية» ينطوى - **أولا** - على معنى الارتباط العضوى بأرضية أو تربة معينة (الجغرافيا والتاريخ والرؤية الفلسفية)، وبمناخ معين (متغيرات النظام الإقليمى الدولى)، وهو - **ثانيا** - يفيد معنى «البناء المستمر» أى أن يتحول التعليم إلى كيان حى دائم الحركة والنمو. وهو ينطوى - **ثالثا** - على جذع أساسى واحد «وهو التعليم الأساسى، الذى لابد أن يمر به أو يتسلقه كل أبناء الوطن الواحد. وهو ينطوى - **رابعا** - على فروع وأغصان متعددة، يمكن لهؤلاء الأبناء أن يتسلقوا أيا منها حسب قدراتهم واختياراتهم. وينطوى - **خامسا** - على تعدد فرص الارتفاع الرأسى الدائم إلى حيث أعلى فروع الشجرة، كما ينطوى على فرص الانتقال الأفقى الدائم من فرع إلى فرع آخر.

ويختلف هذا المفهوم عن مفهوم «السلم التعليمى» فى أن مفهوم السلم له بداية محددة، وتسلسل محدد، ونهاية محددة. بينما مفهوم الشجرة التعليمية له بداية فقط،

(١) على أحمد مدكور: الشجرة التعليمية: رؤية متكاملة للمنظومة التربوية، القاهرة، دار الفكر الفكرى، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠٠م.

كمـا أنه مرن ومـتنوع فى تسلسله، وليس له سقف مـحدد، فنهـايته مفـتوحـة، تسمح بالامتداد والنمو مع تشعب ونمو المعارف والعلـوم والفنون. كما أنه يسمح بالدخول إليه عند نقاط عدة، يمكن لأى مواطن أن يعاود الولوج منها إلى النظام التعليمى طبقا لرغبته وقدرته.

فى إطار التدفق المتسارع للمعلومـات فإن المدرسة لا تركز على التلقين؛ لأنها لا تستطيع تلقـين كل شىء، ولا تستطيع أن تستـبقى التلميـذ فترة طويلة بهـا؛ لذلك فإن التركيز هنا على تعليم التلميذ كيف يعلم نفسه بنفسه.

واتساقا مع هذا المفهوم الحاكم فى العملية التـربوية فإن المدرسة النظامية ستصبح أحد مصـادر التعليم والتعلم إلى جـانب المصادر غير النظامـية مثل التليفـزيون وأجهزة الثقافة والاتصالات الحـديثة، وأماكن العمل والمكتبات العامة والفـصول المسائية. بذلك سيصبح التعليم نشـاطا مجتمعيا شاملا لكل الأفـراد وفى كل المؤسسات، بحيث نصل إلى المجتمع المعـلم المتعلم، أو المجتمع الذى يعلم نفـسه بنفسه، وبحيث يغـدو التعليم سلعة الناس جميعا.

ويتسق هذا مع مفـهوم التعليم مدى الحـياة، الذى لا يعتبر مـرحلة جديدة تضاف إلى مراحل التعليم النظامى، وإنما هو تعليم لا يمثل مدة زمنية ولا احتكارا مكانيا، ولكنه تعليم عريض يأخذ عرض مساحات الحيـاة مكانا، وهو طويل يأخذ طول مساحات الحياة زمانا، وهو عميق عمق الحـياة فى بيئتها وفى مجالاتها المختلفـة. وهو تعليم ذو مسئولية على المتعلم، فعليه أن يعلم غيره، فهو تعليم من الجميع وإلى الجميع.

وتشمل هذه الهـيكلية مفهـوم الجسور التعليـمة، ونقاط العـبور المتعـددة، فهو ينطوى على إتاحة فـرص دائمة لكل مواطن لدخـول النظام التعليمى مـهما كان عـمره ومستوى تعليمه الرسمى السابق. ويعنى ذلك إجـرائيا أن تتعدد نقاط الدخول والصعود على أفرع الشجـرة التعليمية. كمـا يعنى إمكانية الانتقال عبرالجـسور من تخصص إلى آخر، ومن مهنة إلى أخرى. ويكون معيار الدخول والعبور على هذه الجسور هو القدرة على متابعة نوع التعليم الذى يريد الفرد الالتحاق به.

التعليم الأساسى أو جذع الشجرة:

يقصد بالتعليم الأساسى المرحلتـين الابتدائية والإعدادية أو المتوسطة. وهذا اللون من التعليم يمثل جذع الشجرة؛ لأنه لابد أن يمر به كل تلـميذ ذكرا كان أم أنثى، بحيث

يتمكن من تعلم المعارف النظرية والمهارات العملية وقدرات النمو الفكرى والوجدانى والجسمى التى تمثل قاعدة المواطنة فى ثقافة عربية إسلامية حية ومتجددة على المستويين: القطرى وعلى مستوى الأمة كلها.

ويتمثل منهج هذا التعليم فى أربع مجموعات من المواد هى: مجموعة بناء الإنسان والمواطنة التى تتمثل فى مواد التربية الدينية، والدراسات الاجتماعية المتمثلة فى تكامل الفنون والآداب والتربية البدنية. ومجموعة اللغات، ومجموعة الرياضيات، ومجموعة العلوم والتكنولوجيا.

وينبغى معالجة هذه المواد فى شمول وتكامل يستوعب التداخلات والعلاقات بين مجالات المعرفة مع التركيز على المعارف الأساسية، والإعداد المهنى الأولى بشكل يؤكد وحدة المعرفة الإنسانية، وزيادة مقدرة التلميذ على مواصلة العملية التعليمية.

وهنا يلزم التأكيد على ضرورة تحقيق إلزامية التعليم الأساسى، واستيعاب جميع الملزمين، التزاما من الدولة والمجتمع، وإلزاما للوالدين وأولياء الأمور. كما يلزم زيادة عدد سنوات هذه المرحلة بحلقتيها كلما أمكن، وذلك استجابة للمطالب المتزايدة للقاعدة الثقافية للمواطنة الصالحة، والارتقاء بكفاءة هذه المرحلة فى بناء شخصية الإنسان العربى، والحفاظ على هويته. ويقتضى ذلك - كما قلنا - استيعاب جميع الملزمين فى التعليم الأساسى.

تحرير التعليم من الضغوط الداخلية والخارجية:

ينبغى مراجعة النظم التعليمية التى تتعدد فيها أنواع الهيئات المسئولة عن التعليم. كأن يكون هناك مدارس تشرف عليها هيئات مدنية، وأخرى تشرف عليها هيئات دينية أو هيئات أجنبية بما يترتب على ذلك من تفاوت وتباين فى تكوين القاعدة الثقافية المشتركة التى بدونها يصعب تحقيق التواصل الفكرى والتماسك الاجتماعى، والعمل الفريقى المشترك لصناعة المستقبل.

كما ينبغى تحرير التعليم الوطنى والقومى من الضغوط الخارجية، وذلك من خلال التأكيد على الطابع العربى والقومى والاهتمام بمواد التاريخ والجغرافيا، واللغة العربية، والتربية الدينية، وأيضا من خلال الحد من ظاهرة المدارس الخاصة ذات الطابع الأجنبى التى لا تستخدم اللغة العربية فى التعليم والتعلم، وتركز بدلاً من ذلك على لغاتها، وعلى طابعها الثقافى الخاص، الأمر الذى يؤدى إلى تدنى مستوى الولاء

القومى، وانفصام الشخصية، والعداء للثقافة الوطنية والنفور منها، وهجرة المتميزين من أبناء الوطن فى النهاية إلى بلاد الثقافات التى تعلموا فى مدارسها، مع الأخذ فى الاعتبار أن الذين ينخرطون فى هذه المدارس - غالبا - هم أبناء الصفوة الذكية المتميزة، الذين ينتظر منهم فى النهاية أن يقودوا المجتمع فى مسعاه الصاعد نحو التقدم والرقى.

المدرسة الثانوية المتكاملة:

تؤكد الهيكلية المقترحة على ضرورة تطوير التعليم الثانوى العام والمهنى (الأكاديمى والفنى)، والربط بين أنواعه المختلفة، وفتح قنوات الاتصال فيما بينها، وفيما بينها جميعا وبين التعليم العالى والجامعى. وتوزيع التلاميذ فيه على أساس القدرات والميول والرغبات، لا على أساس تنسيق الدرجات، وتطوير مناهجه وطرائق وأساليب التدريس فيه والتقويم، وتحديث تقنيات التعليم بما يخدم أهدافه، ويدرب على أساليب حل المشكلات والتفكير النقدى.

وقد اقترحت بعض المجالس القومية المتخصصة فى بعض أقطار العالم العربى توحيد مدارس المرحلة الثانوية، التى تمتد من الخامسة عشرة حتى الثامنة عشرة، تحت ما يسمى بـ «المدرسة الثانوية المتكاملة» التى يمكن اعتبارها مرحلة منتهية لا ترتبط بالضرورة بمرحلة التعليم العالى والجامعى، فهى تحتوى على مزيج منسق من العلوم والمعارف والمهارات الفنية ومهارات التعليم الذاتى التى تتيح لخريجيها مجالات واسعة للاختيار بين الالتحاق بالجامعة وبين الالتحاق بسوق العمل فى ضوء استعداداتهم وميولهم، وفى ضوء التوجيه التربوى والمهنى. كما ينبغى أن يكون قادرا على التعلم الذاتى، وعلى القيام بأدوار اجتماعية معينة، وأن يكون قوى الهوية والشخصية، ومحصنا بالتفكير العقلانى والتحليل النقدى.

وتلاميذ «المدرسة الثانوية المتكاملة» هم القادرون من خريجى مرحلة التعليم الأساسى على متابعة الدراسة. وبناء على مفهوم الجسور التعليمية وتعدد نقاط الدخول ونقاط العبور يمكن لخريجى التعليم الأساسى الذين التحقوا بسوق العمل فترة زمنية أن يعودوا لمواصلة الدراسة فى المدرسة الثانوية المتكاملة إذا رغبوا فى ذلك، وبناء على اختبارات مقننة تثبت قدرتهم على ذلك.

ولأن هذه المدرسة تعتبر امتدادا لمرحلة التعليم الأساسى فإن مناهجها تحتوى على المجموعات الأربع المذكورة فى المرحلة السابقة وهى: مجموعة بناء الإنسان الصالح،

ومجموعة اللغـات، ومجموعة الرياضيات، ومجمـوعة العلوم والتكنولوجيا ولكن مع تغير فى الأوزان الكمية والكيفية، وفى إطار الاختيارات المتنوعة للطلاب الذين يمرون - بحكم سنهم - بمرحلة نمو بيـولوجى ونفسى سـريع وغير مـتوازنة، كمـا يمرون بمرحلة ضغوط اجتماعية من أجل تكثيف التـحصيل والتعليم من جهة، والاضطلاع بمسئوليات الراشدين والتزامات سوق العمل من جهة أخرى.

ومن الجـدير بالذكـر هنا أن يعـتمـد الجـزء الفنى فى مناهج «المدرسـة الثـانوية المتكاملة» على تعليم المهارات العقلية - اليدوية الأساسية لكثير من المهن الفنية الحديثة، وليس على تعليم المهن نفسها كما تفعل مناهج المدارس الثانوية الفنية الحالية؛ لأنه بهذه المهارات العـقلية - اليدوية الأسـاسية يسـتطيع خريج هذه المدرسة الثـانوية المتكاملة أن يتعلم أية مهنة فنية حديثة فى مـوقع العمل خلال شهور قليلة بدلا من السنوات الثلاث التى يقضيها فى المدرسة الثانوية الفنية الحالية.

ولأن المدرسة الثانوية المتكاملة سـتركز على المهارات العقلية - اليـدوية الأساسية اللازمة للمهن الفنية الحديثة، وليس على مـهنة فنية بعينها، فإن هذه المدارس لن تحتاج إلى نفس التجهـيزات الضخمة والمكلفـة - من ورش وماكينات وآلات .. إلخ - التى تحتاجها عادة المدارس الفنية الحالية.

التعليم العالى والجامعى:

الهيكلية والمنهجية السابقتان يقتـضيان ضرورة تحديث نوعية التعليم العالى، على المستويين الجامـعى والدراسات العليا، والتوسع فيه، وتشجـيع البحث العلمى بما يتسق مع مشكلة التنمية الاقتـصادية والاجتماعية ومتطلبات الإنتاج، وتشجـيع التعليم المستمر والتعليم عن بعد عن طـريق الوسائل والمستحدثات المختـلفة مثل: الجامعات المفـتوحة، والتعليم بالمراسلة، والبرامج التـدريبية، وتطوير سياسة القبول بالجـامعات بحيث يراعى فيها الميول والقدرات والرؤى المستقبلية، وليس مجرد تنسيق الدرجات.

ونفصل القول فى ذلك قليلا فيما يلى:

إن مهـمة التعـليم العالى الأساسـية هى تأهيل القـوى البشرية العـليا أو رفيـعة المستـوى لكى تقوم بـالتدريس، والبـحث العلمى وإنتاج المعـرفة وتطبـيقـاتها العمـلية المباشرة، وتنظيم وإدارة المجتمع والدولة سياسيا واقتصاديا واجتماعيا.

لكن الشكوى فى هذا المجـال هى أن خريجى الجامـعات بل العامـلين بالتدريس فيها إنتاجيتهم متدنيـة مقارنة بنظرائهم فى مناطق كثيرة من العالم، وبالتالى فهم يمثلون عبئا ماليا واقتصاديا كبيرا دون عائد مناسب! إذ لابد من إعادة التوازن لمؤسسات التعليم العالى فى ضوء متطلبات الحياة فى القرن الذى لاحت بشائره.

وإعادة التوازن للتعليم العالى يقتضى إعادة النظر فيما يلى(١):

- اختيار الطلاب وتزايد نسبة المقبولين منهم.
- إعادة النظر فى المناهج الجامعية وما بعدها.
- إعادة النظر فى إعداد المعلم الجامعى.

أولا: اختيار الطلاب وتزايد نسبة المقبولين منهم:

لابد من إعادة النظر فى سـياسة القبـول الحالية لطلاب التعليم العـالى بحيث لا تقـتصـر على مجـرد تنسـيق درجات الطلاب الحـاصلين على الثـانوية العامـة بل لابد بالإضافة إلى النجاح فى الثانوية المتكاملة من اجتياز اختبار تكميلى لكل جامعة أو كلية أو تخصص وخـاصة فى الأقـسام العلمـية أو المهنية. بناء عـلى اختبـارات مقننة وفـقا لمتطلبات التخصص فى الكليات والأقسام المختلفة.

على أن يؤخذ فى الاعتبار أن يكون فى اسـتطاعة خريج المدرسة الثانوية المتكاملة أن يتقدم للالتحاق بالكلية التى يريدها ويأخذ هذا الاختبار بعد التخرج مباشرة، أو بعد أى فترة زمنية أخرى.

ثانيا: إعادة النظر فى المناهج الجامعية وما بعدها:

إن التعليم العالى المطلوب لمشهد الانـطلاق فى القرن الحادى والعشرين هو تعليم شامل، وتخـصصى فى نفس الوقت. فلابد لكل طالب أن يـكتسب معارف ومـهارات عامة، تكون فى مـجموعها مـا لايقل عن ثلث مواد الدراسة الجامعـية. وهذه المعارف والمهـارات العامـة هى امـتداد أرقى لمـا تلقاه فى المدرسـة الثـانوية المتكاملة، وتشـمل مجـموعات: الإنسـانيات، والعلوم الاجتـماعيـة، والعلوم الطبيـعية ومناهج التـفكير العلمى، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبهـذه الخلفية يتحقق له الحد الأدنى من الشمـولية المعرفيـة والمهارية العامة والتى يكـتشف من خلالها التـرابط الوثيق بين فروع المعرفة.

(١) تقرير تعليم الأمة العربية، مرجع سابق، ص٢٦.

أما الجانب التخصصي فيكون ثلثي مواد الدراسة الجامعية في الفرع المرغوب، وحتى هنا لابد من اقتران مضمون التعليم التخصصي بمهارات التعلم الذاتي المستمر وبمنهجيات التطبيق في حل المشكلات.

وهنا لابد أن يكون مضمون التعليم مرنا بحيث يكون سريع الاستجابة للتخصصات الجديدة المطلوبة، وبحيث يسمح بإعادة تأهيل خريج الجامعة في تخصص جديد أو مغاير لتخصصه الأصلي خلال فترة زمنية قصيرة لا تتعدى سنة أو سنتين.

إن المرونة في هيكل التعليم العالي الذي يسمح بتعدد نقاط الدخول والعبور أفقيا ورأسيا، والقدر الموحد الذي يشمل ثلث المواد التي يدرسها الطالب الجامعي والتي تشمل الإنسانيات والاجتماعيات والعلوم الطبيعية وتكنولوجيا المعلومات والاتصال، هي التي ستجعل إمكانية إعادة تأهيل خريج الجامعة في تخصص جديد أو مغاير ممكنة، إضافة إلى أنه سيكون أكثر نضجا وأكثر قابلية بعد اكتمال تعليمه العالي الأول لتعلم تخصص جديد إذا احتاجت ظروف العمل ذلك.

متطلبات تطوير منظومة التعليم العالي والجامعي:

لكي تتمكن الجامعات والمعاهد التقليدية في العالم العربي معايشة عصر العولمة والتعامل مع مفرداته التقنية التي فرضت نفسها على مختلف قطاعات الحياة المعاصرة فإن عليها أن تخوض عملية تغيير شامل وجذري يتعدى الشكل إلى المضمون بحيث تحقق الصورة المتناسبة مع متطلبات العصر والتي أجملتها دراسة لمنظمة اليونسكو على النحو التالي(١):

* القدرة على تقديم خدمات للمجتمع بترسيخ العلاقة مع قطاعات الإنتاج والخدمات، وتوفير الفرص لمن لم يستطيعوا الالتحاق بالتعليم العالي لتلقي العلم وبالتالي نبذ نظم القبول المقيدة.

* أن تكون نظم وبرامج وآليات التعليم العالي مترابطة مع أهداف تنمية التخصص المهني والإداري والفني التي تستلزم أعلى مستوى من التدريب.

* تطوير وتعميق برامج وأنشطة البحث العلمي والدراسات المتقدمة بمؤسسات التعليم العالي، والبحث عن التسهيلات والموارد اللازمة خارج الحدود (أي عدم

(١) عبد الله بوبطانة: سياسة التغير والنمو في مجال التعليم العالي، في المجلة العربية للتعليم العالي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، العدد الأول، شعبان ١٤١٦هـ، ١٩٩٥م، ص١٦٦-١٦٧.

الانحصار داخل إمكاناتهـا الذاتية)، وبذلك فهى تعمل على تضييق الفـجوة بينها وبين المؤسسات التعليمية المتفوقة بالمشاركة فى مجالات التعاون العلمى الدولى.

* تجديد التـدريس والتعليم بـتبنى برامج دراسيـة جديدة تناسب الاحـتيـاجات الجديدة، وذلك بتـعظيم الاعتمـاد المتبادل والتـعاون المترابط فى هذه الدراسـات، وكذا التأكيد على الترابط بين مجالات المعرفة المخـتلفة والقضاء على حالة التجزؤ والانعزالية التى تكرس الفـواصل بين مجالات العلـم المختلفة على خـلاف طبيـعتهـا المتكاملة فى الأساس.

* تطوير أسـاليب نقل وتحويل المعـرفة من خلال التـعاون بين الأقـسام العلمـية والمختصين فى تقنيات التعليم، واستثمـار إمكانيات التقانات الجديدة خاصة «التعليم عن بعد أو التعليم المفتوح» Distance and Open Learning «الذى يمكن استخدامه كبديل للنظام الحالى مـا يعطى فرصة أكبـر للراغبين فى التعلم، فـضلا عن تحسين مسـتويات التدريس والتعليم».

* التأكيد على ضـرورة ارتباط التعليم العالى والجامعى بحاجـة العمل فى عملية مستمرة تخلق التكامل بينهما؛ ولذلك ينبغى التـركيز على المقررات والأساليب التعليمية التى تنمى القـدرات الفكرية للـدارسين والتى تخلق فـيهم روح المبـادرة والقـدرة على التكيف. **«إن ما ينتظر اليـوم من التعليم العالى أن يؤهل عناصر قـادرة على خلق فرص العمل الجديدة لا أن تكون مجرد قادرة على البحث عن تلك الفرص».**

* إدخال البعد الدولى (العـالمى) فى مناهج ومقررات التعليم العالى وتوفـير بيئة تعليمية يتوافر فيها سمات ومعطيات العولمة.

* العناية بالنوعـية والجودة فى كل عـناصر العمل التـعليمى. والتـأهيل المتمـيز والمتكامل للمعلم.

«وفى جميع الأحيان، فإن التركيز على عولمة التعليم العالى والجامعى لا يتناقض أبدا مع ضرورة المحافظة على الهوية العربية الإسلامية».

ويمكن إيجـاز محاور التـحديث الرئيـسيـة للجامـعات والمعاهـد العليا العـربية لاستيعاب آثار العولمة ومتطلباتها واستثمار الفرص الناشئة عنها والتقنيات المساندة لها فى التالى[1]:

(1) انظر: محمد نبيل نوفل، تأملات فى فلسفة التعليم الجامعى، المؤتمر التربوى الثانى، كلية التربية، جامعة البحرين، مايو ١٩٩١م.

١- إعادة صياغة الفلسفة الأساسية لمؤسسات التعليم العالى والجامعى وتحديث رؤية ورسالة كل مؤسسة بما يعكس سمات ومعطيات العصر.

٢- تأكيد استقلالية مؤسسات التعليم العالى والجامعى علميا وفكريا وإداريا وماليا، ورفع الوصاية المركزية عليها من وزارات التعليم وغيرها من التنظيمات البيروقراطية الفوقية.

٣- إعادة تصميم هياكل المؤسسات التعليمية العالية والجامعية باعتماد المرونة واللامركزية، وإعمال مبادئ التواصل والترابط فى نفس الوقت.

٤- إعادة تصميم برامج وإمكانيات مؤسسات التعليم العالى والجامعى لتوفر لطلابها أرقى مستوى من الخدمات التعليمية والبحثية، وتهيئة مناخ إيجابى يحابى تنمية القدرات الفكرية للطلاب ويعدهم ليكونوا قادة فى مواقع العمل، وتأكيد مناخ الحرية والديمقراطية.

٥- تحقيق الانفتاح على المجتمع والتعامل مع مؤسسات الإنتاج والخدمات والتفاعل مع مشكلاتها وتوجيه أنشطة البحث العلمى لحلها.

٦- الانفتاح على العالم والاتصال المنظم والمستمر مع مؤسسات التعليم العالى ومراكز البحث العلمى ومنظمات التعليم الجامعى الإقليمية والدولية.

٧- الالتزام بالتطوير والتحديث منهاجا أساسيا فى الجامعات والمعاهد العليا العربية وإزالة المعوقات البيروقراطية التى تحد من سرعة وانطلاق التطوير. والبعد عن النمطية وتكريس التميز والاختلاف بين المؤسسات التعليمية العالية والجامعية.

نظم ونماذج جديدة لمؤسسات التعليم العالى والجامعى:

تواجه مؤسسات التعليم العالى والجامعى العربية تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات الهادرة التى غيرت شكل العالم وأوجدت نظاما عالميا جديدا يعتمد العلم والتطوير التكنولوجى المتسارع أساسا، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذى لا يدع مجالا للتردد فى البدء برامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها لتنطلق فى عصر «العولمة».

العوامل المؤثرة من الخارج فى الجامعة[1]:

- الانتقال من مجتمع صناعى إلى مجتمع معلوماتى.

- الانتقال من التكنولوجيا المعقدة إلى التقنية العالمية العالية: أي الانتقال من الصناعات التقليدية والكهروميكانيكية كأسس للنشاط الاقتصادى إلى صناعات المعلومات والخدمات، ومن العمالة التقليدية إلى العمالة العقلية، وتزايد أهمية العامل والمستهلك أى الاهتمام بالعنصر البشرى.

- الانتقال من اقتصاد قومى إلى اقتصاد عالمى: وتعاظم الاتجاه إلى حرية التجارة.

- الانتقال من المدى القصير إلى الرؤية الشاملة: أى التحول من التخطيط قصير المدى إلى ضرورة رؤية مستقبلية تنبع منها الاستراتيجيات والخطط، وهذا يفرض على كل مؤسسة أن تعيد اكتشافها نفسها.

- الانتقال من المركزية إلى اللامركزية: أى التحول من المركزية الصالحة للمجتمع الصناعى إلى اللامركزية التى لا غنى عنها فى ظل تسارع المعلومات وتدفق التغيرات، ومن العمل من أعلى إلى العمل من أسفل، وإلى الديمقراطية حيث يكون للإنسان جغرافية خاصة.

- الانتقال من الاعتماد على الأنظمة والقوانين إلى الاعتماد على الذات والمسئولية الشخصية عن النتائج.

- الانتقال من البناء الهرمى للإدارة إلى شبكات عمل مرنة وسريعة الاستجابة.

- الانتقال من الخيارات المحدودة إلى الخيارات المتعددة: فالتدريب والمعلومات تزيد من خيارات الإنسان وتنقله من النمطية الكاملة أو الانحصار بين خيارين إلى مجال واسع للاختيار.

- بروز حافة المحيط الهادى (اليابان، والصين، والنمور الآسيوية بالإضافة إلى الساحل الغربى لأمريكا).

- بروز عصر البيولوجيا (ثورة فى الهندسة الوراثية وبداية العمل على تغيير الصفات الوراثية للإنسان والنبات والحيوان لأهداف علاجية، وتطوير وتنمية النباتات والحيوانات).

(١) انظر: عبد البارى درة، العولمة والنوعية فى التعليم الجامعى والعالى، فى مؤتمر اتحاد الجامعات العربية بجامعة صنعاء، شوال ١٤١٧هـ، مارس ١٩٩٧م، ص٦-٨.

- مشاركة المرأة فى القيادة.

- سيادة أسلوب حياة عالمى مع بروز نزعة ثقافية قومية.

- خصخصة دولة الرفاهية (عالمية الاتجاه إلى المشروع الحر «الخصخصة» Privatization، وتعاظم الاعتبارات الاقتصادية وحرية التجارة).

- نهضة عالمية للفنون.

- سيادة الإحياء الدينى وتزايد اللجوء إلى الدين ومعاييره فى توجيه الحياة.

إن التحديات الداخلية والخارجية التى تواجه جامعات العالم بوجه عام والجامعات العربية بوجه خاص تحتم عليها أن لا يكون جامعة تقليدية تمارس مهام الجامعات التقليدية كالتدريس والبحث وخدمة المجتمع فقط بل تنتقل إلى آفاق جديدة وتكون رائدة مجددة فى توجهاتها:

كما يجب عليها إقامة مشاريع مشتركة مع الجامعات والمؤسسات المختلفة وإنشاء تجارب (حاضنات) جديدة فى إدارة الأعمال، وإقامة مراكز بحوث، وملتقيات فكرية، إقامة مراكز علمية متميزة، ومراكز نقل التكنولوجيا، ومراكز تعاون بين الجامعة والصناعة، وتبنى أنماط جديدة مبتكرة فى المناهج والتعليم المستمر.

إنشاء أنظمة مدعمة ومساعدة للريادة والتجديد مثل نظم دراسات الجدوى ودراسات السوق، ودعم مشاريع أعضاء هيئة التدريس، وإقامة المرافق الجامعية، وتجديد معلومات أعضاء هيئة التدريس وتنمية مهاراتهم.

إن نموذج الجامعة الفاعلة يرتبط بنموذج الجامعة الرائدة وهو مفهوم بدأ يتردد فى السنوات الأخيرة فى وثائق المنظمات الدولية مثل اليونسكو كأسلوب لتجديد التعليم العالى فى العالم.

إن خصائص الجامعة الجيدة تتمثل فيما يلى:

١- الاهتمام بالنوعية الممتازة فى التدريس والتدريب بحيث يتمكن الطلبة من التعامل بكفاءة وفعالية مع مجموعة واسعة عريضة ومتنوعة من الوظائف والأنشطة المدنية والمهنية.

٢- التركيز على توافر الكفاءة والجدارة لكل من الطلبة والعاملين وتوافر الرغبة لدى من يريد أن يسهم بنشاط فى برامج الجامعة، مع أخذ العدالة الاجتماعية بعين الاعتبار.

٣- الأخذ بتوجه يتمثل فى أن تكون الجامعة مجتمعا ينهمك أعضاؤه بجدية فى البحث عن خلق ونشر المعرفة، وتقدم العلوم، والمساهمة فى تطوير التجديدات والإبداعات التكنولوجية.

٤- إيجاد مركز تعلم يقوم على التوعية والمعرفة اللتين تعمقان لدى الطلبة التزاما بالتعليم المستمر والشعور بالمسئولية تجاه التنمية الاجتماعية.

٥- الاهتمام بأن تكون الجامعة مركزا يعود إليه الخريجون وترتاده فئات من المجتمع لتحديث معارفهم وتنمية مهارتهم، ويكون هذا التوجيه جزءا من فلسفة الجامعة وممارساتها.

٦- التركيز على أن تكون الجامعة مركزا يتم فيه التعاون بين قطاعات الإنتاج والخدمات من أجل تنمية اقتصادية للمجتمعات المحلية والوطن.

٧- الاهتمام بأن تكون الجامعة ملتقى تبحث فيه القضايا المحلية والإقليمية والوطنية والدولية، وتوجد لها الحلول، ويتم ذلك كله بروح النقد العالمة البناءة، ويشجع فيه المواطنون على المشاركة فى النقاش والحوار.

٨- التشديد على أن تكون الجامعة مركزا تستقى منه الحكومات مركزا تستقى منه الحكومات والمؤسسات العامة المعلومات الدقيقة الصحيحة التى تشتد الحاجة إليها فى اتخاذ القرارات الرشيدة على جميع المستويات.

٩- التركيز على أن تكون الجامعة مجتمعا يسعى أعضاؤه باستمرار للبحث عن الحقيقة، وحماية حقوق الإنسان والديمقراطية والعدالة الاجتماعية والتسامح والمشاركة ونشر ثقافة السلام بين الشعوب.

١٠- التشديد على أن تكون الجامعة ذات توجه عالمى، وما يصاب ذلك من فرص وإمكانيات وقيود وتهديدات، وأن تكيف نفسها لتساوى الحياة المعاصرة والخصوصية الثقافية للمجتمعات والشعوب.

مفهوم ضبط النوعية:

يعد مفهوم ضبط النوعية فى التعليم العالى مفهوما متعدد الأبعاد والمضامين يأخذ بالاعتبار السياق الذى يعمل فيه نظام التعليم العالى، والمهمات المؤسسية الموكلة له، والمعايير الأكاديمية والمهنية للبرامج .. إلخ. وبالمفهوم الموسع للنوعية فإنها تشمل جملة

مدخلات التعليم وعملياته ومخرجاته، بما فى ذلك نوعية الإدارة لما تلعبه من دور يحدد إلى درجة كبيرة الكيفية التى تعمل بها مؤسسات التعليم العالى وطبيعة «الصورة» التى يحملها المجتمع الأكاديمى والمجتمع الموسع.

يمكن القول أن مسألة ضبط نوعية التعليم العالى حظيت باهتمام خاص منذ إنشاء مؤسسات التعليم العالى، أى منذ القرون الوسطى. كما يمكن من ذلك الوقت التمييز بين نموذجين متباينين لتقييم النوعية فى التعليم العالى، رغم أن أيا منهما لم يتخذ شكل الإجراءات المنظمة لضبط النوعية التى نشهدها فى الوقت الحاضر. ففى الأول منهما (النموذج الفرنسى) تقع مسئولية الضبط فى يد سلطة خارجية عن المؤسسة (كانت فى البدء الكنيسة الكاثوليكية وانتقلت لاحقا إلى الدولة)، فى حين أن النموذج الثانى (النموذج البريطانى) يمتاز بالإدارة الذاتية للمؤسسة، وترجع الجذور التاريخية لهذا النموذج إلى تطلعات مديرى جامعتى إكسفورد وكامبردج خلال العصور الوسطى إلى الاستقلالية عن أى هيئة خارجية. فالكليات الإنجليزية كانت منذ ذلك الحين تتمتع بالاستقلالية وبالإدارة الذاتية من قبل الأكاديميين الذين كان لهم سلطة تعيين مديرى الجامعات وضبط النوعية فى كلياتهم.

وهكذا، ففى النموذج الفرنسى يمكن اعتبار ضبط النوعية بمثابة مساءلة تقوم بها هيئة خارجية تتمتع بصلاحيات تقرير ماهية التدريس ومن يقوم به. أما النموذج الإنجليزى فيمثل ما تسميه اليوم بضبط النوعية من خلال مراجعة الزملاء، أى أن القيمين على الجامعات هم أصحاب القرار فيما يتعلق بما يجب تدريسه ومن سيدرس.

ويمكن القول أن هاتين المقارنتين لضبط النوعية يعنيان بمكونين هامين من المفهوم العام للنوعية فى التعليم العالى، الأول خارجى ويتعلق بالخدمات المجتمعية التى تقدمها مؤسسات التعليم العالى، والثانى داخلى يرجع إلى إحدى أهم الغايات القصوى لهذا المستوى من التعليم وهى البحث عن الحقيقة وتقدم المعرفة.

وتقدم الشبكة الدولية لهيئات ضمان النوعية فى التعليم العالى (INQA) تعريفا لضمان النوعية على النحو التالى: «يشمل ضمان النوعية جميع الاتجاهات والأهداف والآليات والإجراءات والأفعال التى من خلال وجودها واستخدامها، بما فيها النشاطات الخاصة بضبط النوعية، تضمن المواءمة مع المعايير الأكاديمية المناسبة. ويمكن أن يعنى ضبط النوعية ببرنامج أو مؤسسة أونظام التعليم العالى ككل»[1].

(١) السيد عليوة: تأثير العولمة على تحسين جودة التعليم العالى، مؤتمر اتحاد الجامعات العربية، صنعاء، شوال ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص١١-١٤.

ويترادف مفهوم «ضمان النوعية» ويتداخل مع مفاهيم ومصطلحات أخرى كالاعتماد، والتقويم، والمساءلة، أو المراقبة الأكاديمية، والتقويم الخارجى، التى تهدف جميعا بشكل أساسى إلى تطوير المؤسسة والنظام التعليمى. وعلى أية حال فإن هذه المفاهيم كلها تشترك فى العناصر التالية:

أ - اعتماد معايير لضبط النوعية تستخدم لأغراض التقييم.

ب- تطبيق هذه المعايير على برنامج أو مؤسسة ما.

جـ- التحسين اللاحق للمؤسسة أو البرنامج فى ضوء نتائج التقييم.

وعلى الرغم من أن مسئولية تحسين النوعية فى المؤسسات والبرامج تقع قبل كل شىء على عاتق هذه المؤسسات، إلا أنه غالبا ما يتم لتقييم من قبل طرف ثالث لا علاقة للمؤسسة أو للبرنامج به. وبشكل عام، فإن فرق التقييم الخارجى تضم ممثلين عن هيئات حكومية واختصاصيين ذوى علاقة بطبيعة البرنامج أو المؤسسة من الدولة نفسها، بالإضافة إلى خبراء دوليين. ويمكن أن يتم التقييم بزيارات ميدانية لمواقع البرامج أو المؤسسات.

وبالإضافة إلى التحسين المباشر للمؤسسة أو البرنامج، فإن من الأهداف الرئيسية لعمليات ضبط النوعية أن تصبح هذه الإجراءات والعمليات قوة مستدامة فى عملية تحسين التعليم العالى؛ ولذلك فإن أحد المبادئ الرئيسية لمفهوم وآليات «ضمان النوعية» هو أن تكون العملية والمعايير المعتمدة معروفة لدى المجتمع الأكاديمى والمجتمع الموسع، وأن تقوم المؤسسة المعنية بتقييم ذاتى بناء على هذه المعايير قبل أن يباشر بالتقييم الخارجى، بمشاركة فاعلة من قبل أعضاء هيئة التدريس، لما لدورهم من خصوصية فى نشاطات التعليم العالى جميعها ولما لهم من مكانة خاصة فى هرم الكفاءات.

من ناحية أخرى، تتمثل إحدى خصائص عمليات ضمان النوعية فى أنها تعزز المساءلة المالية. ففى معظم الدول تتلقى مؤسسات التعليم العالى تمويلا من الحكومات التى تطلب بدورها مستوى مقبولا من عوائد الاستثمار.

كفاءة وفاعلية التعليم العالى:

تنبع كفاءة وفاعلية أى نظام تعليمى من مقدرته على تحقيق أهدافه بأقل قدر من التكاليف أو بأقل حجم من الموارد. لكن الوصول إلى ذلك يواجه العديد من العوائق، خصوصا عندما يعتاد العاملون فى أى مؤسسة تعليمية كالجامعة على أداء معين. وفى

هذا السياق سيتم التركيز على كفاءة وفاعلية التعليم العالى نظرا لأهمية ذلك وحساسيته بالنسبة للتمويل. فحصول الجامعة على مصادر تمويل جديدة يتطلب منها إثبات كفاءة وفاعلية أدائها للجهات الممولة والمعنية بتطوير التعليم العالى.

كفاءة التعليم العالى:

إن أداء الجامعة بكفاءة يعتبر شرطا ضروريا فى كثير من الأحيان للحصول على موارد مالية إضافية من القطاعين الخاص والعام والجهات المهتمة بتمويل التعليم العالى. فاستخدام الموارد المتاحة للجامعة بكفاءة وتوفير خدمات تعليمية ذات جودة عالية سيقنع أهالى الطلبة بدفع كامل الرسوم والأقساط الجامعية بدون تردد أو معارضة يضاف إلى ما سبق أن استخدام المرافق والإمكانات المتوافرة للجامعة سيمكن الجامعة من التخلص من الوحدات التعليمية غير الاقتصادية وغير المتاحة. وتعتمد كفاءة أى مؤسسة تعليمية على ما يلى:

أ - تطوير نظم المعلومات والبيانات المتوافرة للجامعة فى دوائر التخطيط والتسجيل والشئون الأكاديمية.

ب- استخدام طرق متقدمة في تحليل المعلومات والبيانات الإحصائية.

جـ- إدخال إصلاحات على نظم الحوافز المادية والمعنوية السائدة فى المؤسسات الجامعية.

د - التأهيل المستمر للجهاز الأكاديمى والإدارى للجامعة.

ولتقويم كفاءة وفاعلية الأداء الإدارى والأكاديمى فإن هناك عددا من المعايير التى يمكن استخدامها لتحقيق ذلك منها:

١- نسبة عدد الطلبة الخريجين إلى عدد الطلبة الكلى فى الجامعة فكلما زادت هذه النسبة من سنة إلى أخرى كان أداء الجامعة فى تقدم وتحسن.

٢- معدلات توظيف الخريجين.

٣- الاستخدام الأمثل لمرافق وموارد الجامعة من حيث عدد مرات استخدام الوحدات الدراسية يوميا وأسبوعيا، العبء الدراسى لعضو هيئة التدريس، عدد الأبحاث السنوية التى يجريها عضو هيئة التدريس.

٤- انخفاض نسبة التكاليف الإدارية وغير المباشرة (Overhead Costs) إلى التكاليف الكلية.

٥- تحقيق وفورات الحجم الاقتصادى الكبير ويتمثل ذلك من خلال تناقص متوسط الكلفة الجامعية للطالب.

٦- تأثير مخرجات الجامعة فى استثمارات القطاعات الاقتصادية كالصناعة، والزراعة، والصحة والطاقة والنقل.

وقد تم تبنى نماذج موازنات متطورة فى العديد من الجامعات حيث ساعد استخدامها على تحسين كفاءتها المالية والإدارية، كما تمكنت من مضاعفة مواردها المالية من مصادرها المختلفة عندما أخذت المعايير المذكورة أعلاه بعين الاعتبار أثناء تصميم نماذج الموازنات المعتمدة في الكثير من جامعات الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ومن هذه الدول غانا، فرنسا، اليابان، إيطاليا. وتعتبر الموازنة المبرمجة أو ما يعرف بنظام الموازنة والتخطيط والبرمجة من الأساليب الإدارية المصممة لدمج عملية التخطيط مع توزيع الموارد المتاحة للجامعة بكفاءة ويتم من خلالها تحديد البدائل بصورة منتظمة.

فاعلية التعليم العالى:

تعرف فاعلية نظام التعليم العالى على تحقيق أهداف المجتمع الذى وجد النظام من أجل خدمته. ومن الأهداف التى وجد من أجلها التعليم العالى: الوفاء باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وهناك بعض المؤشرات التى يمكن استخدامها لقياس فاعلية التعليم العالى ومنها: معدل البطالة بين الخريجين، الهجرة الخارجية لخريجى الجامعات، التراكم التكنولوجى المحلى ومدى قدرة الخريج على القيام بواجباته عند اندماجه بسوق العمل.

وتكمن أهمية المؤشرات السابقة فى قياسها لمدى العلاقة التبادلية بين مؤسسات التعليم العالى والمجتمع، فكلما انخفضت نسبةالبطالة بين الخريجين، ازدادت مساهمتهم فى بناء المجتمع وانخفض معدل الهجرة وازداد التراكم التكنولوجى المحلى الأمر الذى يترك آثارا إيجابية على الناتج المحلى الإجمالى، وكلما كانت البرامج الأكاديمية التى تطرحها الجامعات ملائمة لأهداف المجتمع تضاعف وترسخت أهمية التعليم العالى للتنمية الاقتصادية. وهذه النتيجة تشير إلى الاستخدام الأمثل للموارد فى قطاع التعليم والاستفادة المثلى من الموارد البشرية التى ينتجها التعليم العالى وفى الحالة الفلسطينية، فإن التزامن بين الطاقة البشرية والتعليم العالى أصبح لازما لإدارة كلا العنصرين وتوجيههما نحو التنمية.

مصادر التمويل للتعليم الجامعي:

بالإضافة لمصادر التمويل التعليمية التى تحصل عليها مؤسسات التعليم العالى من الحكومات أو الجهات الرسمية وما يمكن أن نحصل عليه من الرسوم الجامعية التى يدفعها الطلبة فى بداية كل فصل دراسى، فإن هناك مصادر إضافية يمكن الاعتماد عليها لسد العجز المستمر فى موازنات مؤسسات التعليم العالى، ثم إن توفير مصادر جديدة وممكنة للتمويل يعتمد على عدد من العوامل منها مخرجات التعليم العالى والسياسات المالية للدولة، والوضع الاقتصادى والقيم السياسية والاجتماعية السائدة فى المجتمع، ولكن قبل البدء بعرض اقتراحات لتمويل التعليم العالى، لابد من التعرض لبعض الأسس النظرية والمفاهيم المتعلقة باقتصاديات التعليم العالى.

إن طرح بدائل أو خيارات جديدة لتمويل التعليم العالى لابد أن ينسجم مع الواقع والبيئة التى تعمل به مؤسسات التعليم العالى. فالجامعات التى لا تعتمد على رسوم الطلبة كمصدر لتمويل نفقاتها لايمكن أن تقوم بزيادتها لكل نسبة عالية من إيراداتها السنوية، كما أن إنشاء جامعات خاصة لن يكون حلا سهلا لمواجهة مشكلات التمويل فى البلدان ذات الدخل الفردى المنخفض التى تؤمن بأن الجامعة يجب أن تكون مؤسسة عامة أو مؤسسة غير ربحية وأن الالتحاق بالتعليم العالى يعتبر هدفا لكل أفراد المجتمع.

كما يجب ملاحظة أن ظاهرة الخصخصة (Privatization) فى السنوات الأخيرة وما رافقها من تحويل الكثير من مؤسسات القطاع العام إلى القطاع الخاص، لا تنطبق على قطاع التعليم العالى، وهنا لابد من التمييز بين إنشاء جامعات خاصة لا تعتمد فى تمويل أنشطتها على أية مساعدات من الجهات الرسمية وغيرها من الجهات الحكومية، وبين قيام الجامعات العامة غير الربحية بالبحث عن مصادر تمويل جديدة إضافة لمصادر التمويل المتوافرة لديها.

وسيتم الاستعانة بالمصفوفة التى أعدها كارمل لتبويب مؤسسات التعليم العالى من حيث وصفها القانونى ومصادر تمويلها التقليدية (من الحكومة، هبات، أو تحويلات) واستخدام مصادر التمويل لتغطية النفقات الجارية والرأسمالية والصيانة وغيرها وتأتى أهمية المصفوفة من خلال استخدامها لاقتراح البدائل أو الخبرات المناسبة لتمويل

مؤسسات التعليم العـالى، غير الهادفة للربح (Karmal, 1987). أما مصادر التمويل الممكنة فهى[1]:

١- المنح الحكومية المباشرة لإدارة الجامعات.

٢- القروض الحكومية لطلبة التعليم العالى.

٣- الرسوم والأقساط الجامعية.

٤- عوائد الأبحاث والاستشارات والمساقات التى تدرس عبر التعليم المستمر.

٥- عوائد الاختراعات والابتكارات.

٦- الأنشطة التجـارية والربحيـة التى يمكن أن تديرها الجامـعات داخل الحرم الجـامعى وخارجه.

٧- الاستثمارات.

٨- القروض الخارجية للجامعات.

٩- المنح والهبات.

١٠- المصادر الخارجية المشروعة.

جدول رقم (٧)
مصادر التمويل الممكنة لمؤسسات التعليم العالى وسبل انفاقها

مصادر التمويل	مؤسسات التعليم العالى		سبل انفاق مصادر التمويل فى مؤسسات التعليم العالى				
	جامعات حكومية	جامعات عامة غير ربحية	رأسمالية	جارية	صيانة	أجهزة والآلات	برامج خاصة
١- منح حكومية لإدارة الجامعات عامة محددة.	** *	* **	* *	* *	* *	* *	* *
٢- قروض حكومية للطلبة	٨	*		*	*		
٣- رسوم ومصاريف الطلبة رسوم الالتحاق بالجامعة رسوم الامتحانات رسوم مصاريف الإقامة	* * *	** ** **		*	*	*	
٤- عوائد متعددة من أبحاث تدريس مسافات للتعليم المستمر استشارات	* * *	** ** **	** **			** **	** **
٥- الابتكارات والاختراعات	*	**	**			**	**
٦- نشاطات تجارية	*	**	**		**	**	**
٧- القروض	–	**	**			**	
٨- الهبات والمنح		**	**			**	
٩- مصادر خارجية		**	**			**	
١٠- استشارات متنوعة		**		**			

(١) انظر: رمزى سلامة وتيسـير النهار، ضمان النوعية فى التعليم العـالى: المفهوم والدواعى والآليات. فى مؤتمر اتحاد الجامعات العربية بصنعاء، سؤال ١٤١٧هـ، مارس ١٩٩٧م، ص٣-٧.

إن معرفة مصادر التمويل السابقة للتعليم العالى لا يكفى لحل مشكلة العجز المستمر فى موازنات الجامعات، بل يعتبر شرطا أساسيا. أما الشرط الكافى فهو كيف يمكن أن تقوم مؤسسة التعليم العالى بالاستفادة من ذلك من خلال التركيز على عدد من المصادر التى تنسجم مع مخرجات الجامعة وتحقق الكفاءة والفاعلية لأداء الجامعة. فهناك المنحة الحكومية التى تستخدم لتغطية النفقات الجارية وهناك المنح المخصصة ومحددة الاستخدام لتشييد المبانى وشراء الأجهزة وإجراء الأبحاث. والجدول رقم (٥) يبين قدرة الجامعات العامة غير الربحية على استخدام مواردها المختلفة بكفاءة وفاعلية، فمثلا يمكن تمويل بعض النفقات الجارية والصيانة من الرسوم الجامعية التى يدفعها الطلبة ومن الأنشطة التجارية التى تقوم الجامعة بتسويقها للمجتمع.

إمكانات وآفاق تمويل التعليم العالى:

المنح الحكومية محددة الأغراض:

إضافة للدعم المالى الذى تحصل عليه الجامعات الحكومية والجامعات العامة (غير الربحية) من الحكومة لتغطية النفقات الجارية، فإن هناك إمكانية للحصول على دعم إضافى. ويتوقف هذا الدعم على مدى العلاقة التبادلية بين الجامعة والمجتمع بشكل عام. فهناك الكثير من مشاريع الأبحاث والدراسات التى تطلبها الوزارات والمؤسسات الحكومية وغيرها من الجامعات يمكن إنجازها بكفاءات محلية، بدلا من الاستعانة بالخبرات الأجنبية كالبنك الدولى. ويمكن تنفيذ ذلك من خلال إنشاء وحدات خاصة فى وزارات ومؤسسات التعليم العالى مهمتها التنسيق فى مجال تبادل الخبراء على المستويين القطرى والقومى لإنتاج البحوث العلمية والتطبيقية التى تطلبها الوزارات والمؤسسات الحكومية مقابل عائد مادى يمكن أن يشكل مصدرا إضافيا لدعم إيرادات الجامعة. إن توجه الجامعة نحو البحث العلمى والقيام بإجراء الدراسات للمساهمة فى عملية التنمية. يمكن أن يوفر للجامعة مصادر تمويل إضافية.

إن للجامعات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها من المنشآت الإنتاجية الصرف، حيث إنها تتسم بصفات رئيسية تميزها عن المنشآت الإنتاجية الأخرى، الأمر الذى يفرض علينا أن نهتم بالتشكيل الإدارى والتنظيمى على نحو يتناسب مع الطبيعة الخاصة للجامعة على أن ذلك لا يعنى تطبيق مبادئ إدارية مختلفة جذريا عن المبادئ الإدارية المستخدمة فى المؤسسات الإنتاجية حيث إن الإدارة العلمية واحدة ويلزم تطبيقها فى جميع المنشآت والمؤسسات على اختلاف أنواعها.

ويتكون النموذج الصناعى من مدخلات الموارد المتوافرة فى معالجة المدخلات والمخرجات حيث تمثل المدخلات الطلبة، والمعالجة هى الحصول على التعليم وإجراء البحوث، والمخرجات هى خريجون مؤهلون بشهادات وبحوث تهدف إلى تطوير العملية النموذجية.

فالمعالجة سواء أكانت بتدريس المواد أم القيام بالبحوث أم الإشراف على الدراسات العليا فإنها تستهلك موارد معينة ويمكن قياس جودة الإدارة بقياس معدل استهلاك الموارد فى إنتاج المخرجات، فالإدارة الجامعية المرغوبة هى التى تنتج المخرجات المطلوبة بأعلى كيفية وأعلى تأهيل وأعلى كمية وبأقل استهلاك للموارد. وقد أشار واضعو استراتيجية التربية للولايات المتحدة عام ٢٠٠٠ إلى ضرورة التوجه إلى «تعلم أفضل لإعداد أكبر بكلفة أقل». إن التعليم الأكثر كلفة ليس هو بالضرورة التعليم الأفضل وأن بالإمكان تعليم عدد أكبر من الطلبة أفضل بإمكانات مادية أقل إذا ما تم الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

يمكن حل الكثير من المشاكل الجامعية المالية إذا ما تم اتباع الأسلوب الإنتاجى ولكن يجب أن يبقى واضحا بأن التمويل الذى تحصل عليه الجامعات العربية هو لتغطية جزء من نفقاتها، وتبقى معتمدة على الدولة فى تغطية النفقات الأخرى. وبهذا تكون الجامعة قد تخلصت إلى حد ما من الوقوع كليا تحت السيطرة المالية للدولة وتؤمن لنفسها نوعا من الحرية الأكاديمية.

هنالك أبواب عديدة يمكن للجامعة أن تدخل فيها لتعزيز الموارد المالية:

أولا: تحويل الوحدات الأكاديمية إلى وحدات إنتاجية، حيث يمكن للجامعة تحويل الكثير من الوحدات الأكاديمية إلى وحدات إنتاجية حقيقة، وخاصة فيما يتعلق بالقضايا الصناعية والزراعية مع استمرار هذه الوحدات بتقديم الخدمات التعليمية والبحثية آخذين بنظر الاعتبار عدم إقرار مبدأ السعى لتمويل الجامعات بطريقة مشابهة لعملية تسويق السلع، كذلك لايمكن مسايرة الاقتراحات التى ترمى إلى إدخال الجامعات مدخل المتاجرة والمقاولات والمضاربة العقارية وما إلى ذلك من صفقات تجارية.

إن الفائدة الرئيسية المرجوة من قيام الجامعة بتغطية جزء من نفقاتها عن طريق الإنتاج هى تحقيق روابط عضوية بين التعليم والبحث والإنتاج وخدمة المجتمع وصولا إلى وحدة متكاملة من خلالها يتم ربط التربية والتعليم بالحياة والإنتاجية ربطا طبيعيا وثيقا.

ثانيا: تقديم الاستشارات: إن للجامعة دورا فاعلا تستطيع القيام به من أجل توفير الخبرات والكفاءات العلمية والفنية دعما للمؤسسات الأخرى العاملة فى المجتمع وتطوير المشاريع الإنمائية وما تتطلبه هذه المشاريع من دراسات واستشارات فنية يمكن للجامعة من خلال الكوادر العلمية الموجودة فيها تقديم مستوى عال من الخبرات فى جميع حقول المعرفة عن طريق إنشاء المكتب الاستشارى العلمى الذى يتولى تحقيق الأهداف التالية:

- تقديم الاستشارات والخدمات الفنية والدراسات للمؤسسات والشركات فى القطاعين العام والخاص.
- تنمية إمكانات الجامعة وقدراتها فى تقديم الخدمات وتوفير الحوافز المادية والمعنوية للعاملين فى الجامعة وتشجيعهم على المساهمة فى خدمة المجتمع.
- تنظيم وإدارة ندوات ومؤتمرات ودورات تدريبية بهدف تنمية القدرات والخبرات والهيكل العلمى والمهنى للمشتركين لتمكينهم من المساهمة فى مرحلة البناء التى يمر بها المجتمع.

ويمكن لهذا المركز أن يعمل فى جميع الميادين وحقول المعرفة التى يتوافر فيها خبراء متخصصون يعملون فى كليات الجامعة ومراكزها الإدارية ووحداتها المتخصصة.

ثالثا: الاستفادة من براءات الاختراع: يمكن للجامعة أن تستفيد من ريع براءات الاختراع المسجلة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية العاملين فيها وعلى الجامعة أن تصدر التعليمات التى تنظم العلاقة المالية ما بين صاحب براءة الاختراع والجامعية.

رابعا: المراكز الإنتاجية: حيث يمكن لبعض القطاعات، وخاصة الزراعية والبيطرية أن تدخل المراحل الإنتاجية مستفيدة من الموارد المتاحة لها ومن خلال إشراك أكبر عدد من الطلبة فى العمل الزراعى الحقلى والبيطرى فى المراكز الإنتاجية.

خامسا: تنفيذ وتسويق الوحدات الريادية: وذلك من خلال الاستفادة من براءات الاختراع وتنفيذها على هيئة مشاريع ريادية يمكن تسويقها والاستفادة من ريعها.

سادسا: قيام الجامعة باستيفاء نفقات وأجور بحوث الدراسات العليا المتعاقد عليها مع المؤسسات والشركات.

سابعا: تطوير التخصصات التى يمكن أن يستفاد منها فى التقنيات العالية، وخاصة فيما يتعلق ببحوث الطاقة الشمسية والهندسة الوراثية حيث إن مثل هذه التخصصات يمكن أن تحقق مردودا ماليا عاليا.

الخلاصة فى الإدارة والتمويل:

إن الإدارة التعليمية ليست مجرد عمليات تسيير روتينية للأعمال، ولا مجرد ممارسة للرئاسة، وإنما هى قيادة تلهم المرءوسين وتبعث فيهم الانتماء والإبداع والتفانى. وهى ممارسة علمية وأخلاقية. أما أنها علمية فلأن قوامها التخطيط الفعال والتنسيق والتنظيم والتقويم والمتابعة. وأما أنها أخلاقية، فلأنها يجب أن تلتزم بعدد من القيم والفضائل التى لا تعمر الحياة ولا ترقى بدونها.

ولا يتحقق هذا المفهوم من خلال الإدارة المركزية المتطرفة. فإذا كان للنظام المركزى تبرير مقنع بعد الاستقلال، حيث كانت البلاد فى حاجة إلى تعزيز المشاعر الوطنية عن طريق الإدارة المركزية، فإن الزمن قد تخطى ذلك، وأصبح النظام المركزى عقبة أمام التطوير، لما ترتب عليه من قيود تعوق الحركة وتمنع المبادرة، وتبعد مشاركة القطاعات المحلية من الاهتمام بقضايا التعليم والتعاون فى حلها.

لذلك يجب تقليص مركزية الإدارة التربوية الحادة فى أقطار العالم العربى، وذلك لتخفيف العبء عن ميزانية الدولة، وتشجيع المواطنين على المشاركة فى تحمل أعباء التعليم، وذلك بأن يترك شأن التعليم للمحافظات أو المقاطعات أو الإمارات المختلفة تديره بما يتسق مع طبيعتها الجغرافية والاقتصادية وحاجاتها وعدد سكانها، ونوعية الحرف والمهن فيها. وأن يتقلص دور وزارة التربية والتعليم المركزية فى الإشراف على المستوى التعليمى العام داخل القطر، والحفاظ على الهوية، والشخصية القومية من خلال عدد من مواد المنهج المحورى ذات الطابع القومى التى تدرس فى جميع أنحاء القطر أو المملكة أو الجمهورية. ومن خلال ميزانية سنوية توزعها الوزارات المركزية على المناطق والمحافظات حسب عدد سكانها، على أن تقوم كل محافظة أو منطقة بتمويل التعليم فيها بطريقتها الخاصة من خلال ضريبة التعليم، ومن خلال التبرعات المالية والعينية المختلفة لأبناء كل محافظة أو مقاطعة، بالإضافة إلى حصيلتها من الميزانية السنوية.

إن الدولة لن تستطيع تحمل نفقات التعليم وحـدها فى المستقبل. فنفقات التعليم أصبحت باهظة، والإقبال علـى التعليم سيكون كبيرا، ونوعية التعلـيم المطلوب متميز، فتشعب فروع الشجرة التعليمية وامتـدادها المستمر أفقيا ورأسيا يجعل من غير الممكن - إداريا ومـاليـا - أن تقوم الدولة بتـمـويل وضـبط كل هذه التـشعـبـات والامتـدادات والتطورات.

ويتطلب ذلك أن تتحمل مؤسسات المجتمع المدنى وتنظيـماته غير الحكومية نصيبا متزايدا من مسئـوليات التعليم إدارة وتمويلا وتنظيما، بحيث تصبح مـسئولية الدولة فى توفير التعليم الأساسى الذى يمثل جذع الشجرة التعليـمية، وتوفير التعليم فيما بعد هذه المرحلة للقادرين المؤهلين ذهنيـا وغير القادرين اقـتصاديا، بالإضافـة إلى الإشراف العام على سير العملية التعليمية لضمان المستوى التعليمى العام المطلوب للأمة.

ومن بين مؤسسات المجتمع المدنى التى يجب أن تتحمل نصيبا أكبر من غيرها فى الإنفاق على التعليم - المؤسسات الاقتصاديـة الهادفة للربح؛ لأنها المستفيدة الأولى من مخـرجات النظـام التعليـمى. ومن ثم ينبغى أن تخـصص جزءا من أرباحـها للإنـفاق والاستثـمار فى تنمية الطاقـة البشرية؛ ولأن مساهـمتها فى تمويل بعض نفقـات التعليم والتدريب سيكون حافزا لها، فى أن تلعب دورا فى صياغة مـضمون العملية التعليمية، بل سيكون من حقها أن تراقب - بشكل أو بآخر - طرق الإنفاق والإدارة فى المؤسسات التعليمـية، بحيث تتأكد من كـفاءتها فى إنتاج المخرجـات التعليمية المطلوبة لمصلحـتها ومصلحة المجتمع ككل.

ومن شأن الإسهام المتزايد للوحدات الاقتـصادية الهادفة للربح فى نفقات التعليم أن يؤدى ليس فـقط إلى تخفيـف الأعباء الماليـة عن الدولة، وإنما إلى الربط العـضوى المحكم والمباشر التعليم والاقتصاد. فمن شأن هذا التقليد أن يجعل هذه الوحدات تهتم بالإسهام المباشـر فى صياغة ورقابة العمليـة التعليمية، ومراعاة حـسابات الكلفة Cast Benifit، وتوعية القائمين على العملية التربوية بأهميـتها، وهذا هو المقصود بالاقتصاد السياسى الرشيد للتربية.

إن التعليم هـو الأمن القومى. وإذا كان ذلك كـذلك فلابد من تحـويل جزء من الاعتـمادات الكبيـرة الخاصة بـالدفاع والأمن الداخلى إلى الإنفاق علـى التعليم. «ولا ينطوى ذلك بالضـرورة على إضعـاف القدرات الدفاعـية والأمنيـة العربيـة، ففى المدى المتوسط والطويل ستساعد المخرجات الجيدة للنظام التعليمى على تقوية هذه القدرات من

ناحيتين على الأقل: الأولى هى ضمان جنود وضباط على مستوى لائق من صحة الأبدان والعقول يدعمون المؤسسة الدفاعية، ومن ناحية ثانية، فإن تخريج شباب أكثر قدرة وصلاحية وإنتاجية للاستخدام فى سوق العمل سيقلص من البطالة بين الشباب، الذى يمثل الرافد الأساسى للانحرافات والتطرف والمخدرات والقلاقل الاجتماعية، أى أن الاستثمار هنا يمثل إجراء وقائيا يوفر على المؤسسة الأمنية جزءا كبيرا من طاقتها ونفقتها».

وهنا يجب أن نحذر من الوقوع فى الخلط بين الوحدات الاقتصادية التى تقتطع جزءا من أرباحها لتسهم به فى الإنفاق على التعليم من أجل تجويده وتحسين إنتاجية خريجيه، وبين المؤسسات الهادفة للربح على حساب التعليم وخصما من المصروفات المدفوعة فيه كما هو الحال فى أمر الجامعات الخاصة التى أنشئت حديثا فى مصر. فهذا النمط الثانى يقوم بعملية عكسية مدمرة للعملية التعليمية وللمجتمع فى آن.

ومن الضرورى أيضا فك الارتباط بين الشهادة والوظيفة. فإذا كانت الدولة قد أخذت على عاتقها تحمل مسئولية تعيين الخريجين فى بداية عهود الاستقلال، وجعلت ذلك التزاما دستوريا أمام مواطنيها، فإن ذلك كان له ما يبرره. أما الآن فقد صار فى المؤسسات الحكومية من الموظفين أضعاف ما تحتاجه لأداء المهام حتى أنها أصيبت بالتخمة؛ لذلك يجب إعداد الطلاب لعدم توقع وظيفة حكومية، بل لابد أن يستقر فى عقولهم أن الحصول على عمل منتج ومجز هو مسئوليتهم فى المقام الأول، وأن يكون هذا العمل خارج الأجهزة الحكومية.

ومن شأن هذا المبدأ وممارسته أن يجعل الطلاب أكثر دأبا وحرصا على متابعة سوق العمل وديناميات «العرض والطلب» فيه. كما أنه من شأنه أن يجعلهم أكثر حرصا على اختيار تخصصاتهم بعناية، وعلى التهيؤ الدائم للعودة إلى مقاعد الدراسة لإعادة التأهيل والتدريب على المهن والأعمال التى يحتاجها الاقتصاد الوطنى بالفعل، أو ما يسمى «بالتدريب التحويلى» كما أن من شأن الالتزام بهذا المبدأ تخفيف الأعباء المالية على كاهل الدولة، وحسن سير العمل والأداء فى الأجهزة الحكومية.

ولا يعنى هذا إخلاء مسئولية الدولة فى توفير فرص العمل المنتجة لأبنائها، كل ما هنالك أن هذه المسئولية لابد أن تترجم إجرائيا فى صورة سياسات وممارسات تضمن الأداء الجيد للاقتصاد الوطنى عن طريق الحماية وفتح الأسواق الخارجية والداخلية،

وتوفير فرص التصدير، وتوفير فرص عمل كافية فى الأنشطة الإنتاجية والخدمية وفى المجتمع ككل وليس فقط فى الأجهزة الحكومية.

إن الاتجاه العالمى الآن هو أن تكون الحكومة أصغر وأفضل أداء وأقل ترهلا. فالدولة يتعين عليها الآن أن تنتقل من القيام بأشياء كثيرة، بشكل سيىء، إلى القيام بمهامها الأساسية بشكل جيد. وهذا يعنى أن الحكومة يتعين عليها أن تنكمش وأن تغير من طبيعتها فى آن واحد.

المعلم قيادة فكرية واجتماعية وتربوية:

للحصول على معلم قادر على مساعدة المتعلم على اكتساب مهارات التعلم الذاتى، والبحث عن المعلومات فى مصادرها، وعلى استرجاع هذه المعلومات وتحليلها ونقدها، وعلى الاختيار الأمثل للمعلومات وتوظيفها فى حل المشكلات . . أقول: للحصول على هذه النوعية من المعلمين الذين يعتبرون قيادات فكرية وقيادات اجتماعية وقيادات تربوية وقيادات نفسية، إذن لابد من الاهتمام بمهنة التعليم باعتبارها مهنة صناعة الإنسانية، والأساس فى رقى الإنسان وتقدم المجتمع. ويكون ذلك - بالدرجة الأولى - عن طريق تعزيز مكانة المعلم الأدبية والمادية والاجتماعية، ورفع مستوى تنظيماتها المهنية والثقافية والاجتماعية، وربطها بالمؤسسات التعليمية عامة وكليات التربية والمعلمين بصفة خاصة، وحفز العناصر المتميزة على الانخراط فى هذه المهنة المقدسة.

إن المنهجية الجديدة السابقة التى يقتضيها مشهد الانطلاق والتقدم تحتاج إلى تكوين نوعيات جديدة من المعلمين عالية الكفاءة، رفيعة المستوى الأكاديمى والمهنى والأخلاقى، نوعيات فعالة فى عمليات التغير الاجتماعى، وليست مجرد أدوات للحفاظ على الوضع القائم.

كما تقتضى المنهجية الجديدة التدقيق فى اختيار المتقدمين للعمل لمهنة التدريس بحيث يكونون من ذوى المستوى العلمى والثقافى العالى، وأن يكونوا ممن لديهم الرغبة والقدرة على مزاولة هذه المهنة، وأن يكون لديهم الإيمان - قبل كل شىء - بأن هذه مهنة من أجل المهن وأقدسها؛ لأنها مهنة صناعة إنسانية الإنسان فهذه أهم معايير الاختيار.

فإذا ما تم اختيارهم وفقا للأسس السابقة، فلابد من تطوير عملية إعدادهم الأكاديمى. والمهنى والثقافى من خلال نظام تتابعى أو تكاملى أو كليهما، بحيث يتم

تخريج المعلمين جميعا ولجميع المراحل على المستوى الجامعى، ولمدة لا تقل عن خمس سنوات.

وبعد التخرج لابد من برامج للتطوير المهنى المستمر للمعلمين القائمين بالعمل لمواجهة التغيرات والتحديات التى يفرضها الانفجار المعرفى وتكنولوجيا المعلومات الحديثة ولمواجهة التغيرات المستقبلية اجتماعيا واقتصاديا وتكنولوجيا وثقافيا.

التعليم والتدريب من بعد:

إن التعليم المستمر والتطوير المستمر لأداء المعلمين القائمين على العملية التعليمية يحتم - من الآن - تبنى تكنولوجيا التعليم عن بعد، الذى يطلق عليه نظام تعليم القرن الجديد الذى يلبى التعليم والتدريب للمعلمين، كما يقتضى توظيف التقدم السريع والمذهل فى نماذج المحاكاة والبرمجيات الذكية وتقنيات المعلومات والتزاوج الحادث بين الإذاعات المرئية والمسموعة، ودمج المعلومات المكتوبة مع الصوت والصورة والوسائل الإيضاحية المساعدة، وظهور نظم المعلومات التى تبث بالأقمار الصناعية برامج تعليمية لمسافات بعيدة تتلاشى من خلالها عوامل الزمان والمكان والمسافة!.

تنظيم وإدارة برامج التعليم من بعد:

تنظيم التعليم عن بعد وإدارته يقتضى تنظيما منهجيا يسير - كما أتصور - على النحو التالى:

أولا: تحديد الحاجات:

يجب أن يكون التعليم عن بعد متكيفا مع حاجات النمو الاقتصادى المتغيرة والمتجددة، ومع حاجات الجماعات المتنوعة المستفيدة منه، وخاصة إذا علمنا أنهم يأتون من آفاق مهنية مختلفة، ويحتاجون إلى دورات تدريبية دورية بقصد إمدادهم بالمعلومات والمهارات المتجددة.

ومن الضرورة بمكان الإشارة هنا إلى أنه ينبغى احترام البناء الثقافى والاجتماعى للفئات المعنية بالتعليم عن بعد. ولابد من الانطلاق من واقع كل بلد، وكل مجتمع، إلى تدريب المعلمين حيث هم من خلال الشبكة العنكبوتية الكاملة بعد تطويرها وذلك من خلال التليفزيون التفاعلى والفيديو كونفراتنس الذى يرسل ويستقبل لكل من الصوت والصورة لكل المراكز المتصلة بالشبكة الكاملة المنتظرة فى كل مراكز المحافظات من خلال المركز الرئيسى فى كلية التربية بالمحافظة. وهكذا يمكن أن يصير النظام التعليمى فى كل كلية مزدوجا:

١- نظام تقليدى للطلاب الحاضرين فى المدرجات وقاعات الدراسة أمام المعلمين مباشرة.

٢- ونظام للتعليم عن بعد عن طريق الشبكة العنكبوتية، حيث تبث المحاضرات والخبرات والتجارب عبر الشبكات التليفزيونية والفيديو وآلات التسجيل المتنوعة بحيث تصل إلى المتدربين فى أماكن عملهم.

ويجوز أن تكون المواد التى تدرس فى النظامين واحدة، وإن كانت تدرس بطرق مختلفة للنظامين، ولا بأس من أن تكون وسائل التقويم واحدة حتى يشعر المتعلمون عن بعد بأنهم متساوون مع زملائهم ولا يشعرون بالدونية، ولا يصابون بالعزلة الفكرية والمعلوماتية، و بذلك تصبح شهاداتهم معادلة.

٣- على هذا الأساس يبقى المركز الرئيسى فى وزارة التربية والتعليم لوضع معايير التدريب ومستوياته فى كل دورة حتى تلتزم به كل المراكز، كما يقوم بالتقويم الدورى والمتابعة للتأكد من تحقيق التدريب لأهدافه.

ثانيا: آفاق التعاون القومى والدولى:

لابد من تعاون المؤسسات والمشروعات والبرامج المختلفة والمتنوعة على المستويين القومى والعالمى. فلابد من صيغة للبحث عن التكامل بين أنشطة مختلف المنظمات العاملة فى حقل التعليم عن بعد، سواء كان التعاون ثنائيا أو قوميا أو دوليا .. فما الذى يمنع التعاون بين مركز التعليم المفتوح فى جامعة القاهرة والمعهد العالى بالدار البيضاء والشبكة العربية، والشبكة الخاصة بحوض البحر الأبيض المتوسط، وجامعة التعليم عن بعد فى هولندا، والجامعة المفتوحة في إنجلترا، والجامعة المفتوحة فى القدس، والمؤسسات المتنوعة فى فرنسا.

ومن ناحية أخرى، وداخل القطر أو البلد الواحدة لايحبذ أن تكون هناك جامعة واحدة للتعليم عن بعد .. من حيث التنظيم والمركزية .. ولكن يجب أن تكون هناك مراكز متنوعة، وأن يكون هناك مركز خاص بكل جامعة وبكل كلية، بحيث تمارس كل جامعة وكل كلية عملية التعليم عن بعد فى مركزها الخاص، وللفئة التى تهمها، كما يجب أن يحصل الطلاب فيها على نفس الدرجات العلمية والمميزات التى يحصل عليها الطالب المنتظمون فى الجامعة أو الكلية .. وهكذا يمكن أن يصير النظام التعليمى فى كل كلية مزدوجا:

١- نظام تقليدى للطلاب الحاضرين فى المدرجات وقاعات الدراسة أمام المعلمين مباشرة.

٢- ونظام للتعليم عن بعد، حيث تبث المحاضرات والخبرات والتجارب عبر الشبكات التليفزيونية، والفيديو، وآلات التسجل المتنوعة.

ولا بأس من أن تكون المواد واحدة، وإن كانت تقدم بطرق مختلفة للنظامين، ولا بأس من أن تكون وسائل التقويم واحدة حتى يشعر المتعلمون عن بعد بأنهم متساوون مع زملائهم ولا يشعرون بالدونية، ولا يصابون بالعزلة.

إعادة النظر فى إعداد المعلم الجامعى:

فى معظم الجامعات العربية يتم اختيار المعيدين الذين يعدون من خلال الدراسات العليا على مستوى الدبلومات والماجستير والدكتوراه من الطلاب الخريجين من المرحلة الجامعية الذين أثبتوا فى الإنجاز والتحصيل تفوقهم على غيرهم من أقرانهم، كما تكشف عن ذلك الاختبارات التحصيلية. ولكن الأمر يقتضى فى هذه المرحلة التأكد من صفتى المبادرة والقدرة على مواجهة المشكلات وحلها بالطرق العلمية.

ولقد أضافت الجامعات المصرية إضافة مبتكرة للتأكد من فاعلية إعداد المعيدين والمحاضرين أو المدرسين المساعدين ليصبحوا أفرادا فاعلين فى هيئة التدريس الجامعى. فقد نص قانون تنظيم الجامعات المصرية رقم ٤٩ لسنة ١٩٧٢ فى مادته رقم ٥١ ضرورة ألا يعين المدرس المساعد فى وظيفة مدرس إلا إذا كان قد حضر الدورة التربوية التى تنظمها كلية التربية التابعة للجامعة والتى تركز على تدريب المدرسين المساعدين على كيفية تصميم المناهج والبرامج الجامعية، وكيفية التدريس من خلال المحاضرات والتدريب على التدريس المصغر منذ البداية؛ لأنها أدوات الباحث وأستاذ الجامعة فى تفكيره وتعبيره واتصاله بطلابه وفى خدمة الجامعة والمجتمع.

وقد رأت جامعة القاهرة - حقا أن المعيدين والمدرسين المساعدين، لكى يكونوا قادرين على التعامل الإيجابى الخلاق فى عصر ثورة المعلومات، ولكى يكونوا قادرين على مواجهة التحديات، وتكييف المتغيرات وليس مجرد التكيف السلبى معها، لابد لهم من دراسة مقررين آخرين على درجة عالية من الأهمية:

الأول: مقرر «اللغة الإنجليزية» أو أية لغة أخرى تكون لها الأهمية الأولى فى التخصص الأكاديمى للمدرسين المساعدين والمعيدين، بحيث يكونون قادرين على

الاستماع مع الفهم، والتحدث والقراءة والكتابة بهذه اللغة. فبدون السيطرة على لغة أجنبية واحدة على الأقل سيعيش المعلم الجامعى منعزلا عن العالم من حوله، وسيكون غير قادر على متابعة الجديد فى ميدان تخصصه فضلا عن قصور قدرته على الابتكار فيه.

الثانى: مقرر «الكمبيوتر» أو الحاسوب الذى أصبح لا غنى عنه فى عمل الباحث من حيث الوقوف على مصادر البحث وتخزين المعلومات والكتابة، والاتصال بالباحثين الآخرين فى الداخل والخارج .. إلخ. هذا بالإضافة إلى مقرر عن التعليم الجامعى: تنظيمه وإدارته وتمويله، وآخرعن تصميم المناهج والبرامج الجامعية، وثالث عن علم نفس الشباب والراشدين.

وقد صدر قرار من الجامعة يمنع المعيد من شغل وظيفة مدرس مساعد، والمدرس المساعد من شغل وظيفة مدرس إلا بعد الوصول إلى مستوى جيد فى هذه المقررات فى الجهات التى يمكنها تنظيم دراستها.

لكل ما سبق فأنا أقترح ما يلى:

أولا: إنشاء دبلوم «المعلم الجامعى» تقوم على تنفيذه كليات التربية فى كل قطر أو محافظة.

ثانيا: مدة الدراسة: عام جامعى، أى فصلان دراسيان ابتداء من سبتمبر إلى مايو.

ثالثا: الدارسون: هم المعيدون الذين تم تعينهم فى الجامعة أو الجامعات قبل بداية العام الدراسى من كل عام.

رابعا: الأهداف: حيث تقصد الدراسة فى هذا الدبلوم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها ما يلى:

١- فهم التعليم الجامعى من حيث فلسفته، وتنظيمه، وإدارته.

٢- فهم أهداف الجامعة ودورها الإيجابى فى تنمية المجتمع المصرى وصنع مستقبله.

٣- إدراك أهم مبادئ مهنة التعليم وتقديرها باعتبارها مهنة صناعة الإنسانية والوظيفة الأولى لجميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٤- فهم النمو النفسى لطالب الجامعة، وإدراك الحاجات والمطالب النفسية لهذه المرحلة، ومقتضياتها التربوية والتعليمية.

٥- إقدار الدارسين على تصميم المنهج الجامعى، وتنفيذه وتقويمه وتطويره.

٦- فهم منهجيات التدريس الجامعى المختلفة وتطبيقاتها فى مواقف عملية، مع استخدام أسلوب التدريس المصغر وأساليب تكنولوجيا التعليم المتاحة.

٧- فهم المناهج العلمية الرئيسية للبحث العلمى، وخصائص كل منها، ومشكلات تطبيقها فى البحوث التى يقوم بها المعيدون والمدرسون المساعدون بالفعل، وكيفية التغلب على هذه المشكلات.

٨- السيطرة على مهارات اللغة الإنجليزية أو أية لغة بديلة، استماعا وكلاما وقراءة وكتابة.

٩- القدرة على استخدام الكمبيوتر فى الكتابة والبحث عن مصادر المعلومات، وتخزينها وتنظيمها واستخدامها بطريقة فعالة، والاتصال بالآخرين داخليا وخارجيا عن طريقها.

١٠- فهم أصول الكتابة العلمية، ومهاراتها، وتطبيقاتها فى كتابة الرسائل الجامعية والبحوث العلمية فى المجالات النظرية والتطبيقية.

حماية الإبداع والمبدعين:

وأخيرا لابد من الاهتمام بأمرين على درجة عالية من الأهمية: الأول تنمية الموارد البشرية عن طريق الاهتمام بالموهوبين والمعاقين وعن طريق تدريب القادة والفنيين والكوادر عالية التخصص ومتوسطة التخصص، ومدربى المتدربين، وتهيئة الظروف لحفز المتخصصين على البقاء فى أرض الوطن للمشاركة فى قيادة عملية التنمية.

والأمر الثانى الاهتمام بالدراسات الاستراتيجية والمستقبلية عن طريق إنشاء مركز عربى للدراسات الاستراتيجية والمستقبلية، وتحديد أولويات هذه الدراسات فى ضوء دعمها لوحدة الأمة، وتعزيزها العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تقودها نحو التعاون والتكامل، وتحويل رؤاها المستقبلية إلى واقع عملى، وتقويم إنجازها فى ضوء أهدافها المنشودة.

واستكمالا لعمل هذا المركز يمكن إنشاء مجموعة صغيرة من مراكز «التميز الرفيع» فى كل قطر من أقطار الأمة، وذلك لإعداد نخبة مختارة ومتميزة للقيام بعمليات الاختراع والإبداع والابتكار فى مجالات العلوم المختلفة، وليكونوا الطاقة المحركة للدراسات المستقبلية. ويمكن اختيار الدارسين فى هذه المراكز من خريجى الجامعة النجباء الذين أظهروا ذكاء عاليا وقدرة فائقة على المبادرة والإنجاز - ولابد - من البداية إلى النهاية - من ربط هذه المراكز بوظيفة اجتماعية معينة، أنه لابد من إتاحة فرص أوسع لخريجيها للعمل في مواقع قيادية فعلية فى مجالات الإنتاج والخدمات وإدارة المجتمع، وبذلك تتاح لهم الفرص لتطبيق ما يتوصلون إليه من أفكار ومبتكرات فى واقع الحياة.

البحث الرابع(*)

التجارب والأنماط المستخدمة لإعداد المعلم فى كليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون الخليجى الواقع والتصور المأمول

(*) ورقة مقدمة فى الاجتماع الرابع للجنة عمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون كلية التربية - جامعة الكويت ١٩-٢١ ذو القعدة ١٤١٩هـ ٧-٩ مارس ١٩٩٩م.



مقدمة:

تعنى العولمة فى مفهومها المثالى بناء عـالم واحد، أساسه توحيد المعايير الكونية، وتحرير العلاقات الدولية؛ السياسية والاقـتصادية، وتقريب الثقافات، ونشر المعلومات، وعالمية الإنتاج المتبادل، وانتشار التقدم التكنولوجى، وعالمية الإعلام . . إلخ.

وهذا المفهوم لا يمكن أن يتم إلا بين القوى المتكـافئة سياسيا واقتصـاديا وثقافيا، بحيث لا يستطيع طرف فرض التغير على الطرف الآخر، وبذلك يسير التغير فى اتجاهين بدلامن اتجاه واحد. وهذا لا يحدث إلا بين الأقوياء.

أما العولمة – كما هى مطبقة فى عالم الواقع – فهى عملية إلحاقية انتقائية، تقسم العالم إلى عـالمين: عالم القـوى الكبرى ذات المصـالح المتبادلة، والمؤسـسات العـالمية، والشركات العملاقة، وعالم الدول النامية أو الضعيفة. والعالم الثانى عليه أن يقبل دور التـابع للعالم الأول، حـتى طاقاته التكنولوجـية القليـلة التى طورت بشق الأنفس يتم استنزافها والاستيلاء عليها بواسطة دول العالم الأول.

وبذلك فإن العولمة فى مفهـومها الاقتصادى معناها إقصاء المستـضعفين نهائيا عن أى مشاركـة فى ميادين التنافس، وإفسـاح المجال للشركات عابرة الـقارات لكى تفرض قوانينهـا وأسعارهـا وشروطها على أصـحاب الكيانات الاقـتصاديـة الهشة من الفـتراء والمطحونين، دون أى اعتـبار لإنسانية الإنسان. والنتـيجة معروفـة سلفا، وهى أن يبقى الضعفاء فريسة لجشع الكبار، واقفين فى انتظار الموت أو الانتحار.

والعـولمة فى مفـهومهـا الأخلاقى تـعنى إطلاق العنان بلا قيـود لنوازع الجنس، والحس الغليظ، والتحلل الأخلاقى، وتدمير القيم الإنسانية الباقية.

وفى مفـهومهـا الثقافى تعنى سـيادة ثقافـة «البسبسـة» و «الكوكلة» و «الكنتكة» و«المكدنة»، وانتزاع أصـحاب الدين من قيمهم وتقـاليدهم وثقافتـهم إلى حيث يكونون مسخا مشوها، لا إلى هؤلاء، ولا إلى هؤلاء.

وفى مفهومها السياسى تعنى هيـمنة المعولِم (بكسر اللام)؛ فهو صاحب السيادة، والقـول الفـصل، لا راد لما يريد، ولا صـوت يعلـو على صـوته، ويكون مـثل راعى القطيع؛ عصاه جاهزة لأى شاة شاردة.

فما التعليم الذى نريده إذن فى عصر العولمة؟

فى عصر العولمة والكوكبة، العصر الذى اعتبر فيه التعلم كنزا كامنا. عصر تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعصر تدفق المعلومات وتسارعها، نحتاج إلى تعليم يؤدى إلى تنوع البشر وتمايزهم وإقدارهم على تلقى المعلومات وتنظيمها وحسن استخدامها فى التفكير والتعبير والاتصال والإنتاج وبناء العلاقات.

وفى عصر تناقص الموارد من طاقات وخامات، نريد تعليما ينتقل بالأمة من الصناعات التقليدية إلى صناعات جديدة، وصناعة معلومات وخدمات، ويعتمد على التكنولوجيا فى استنباط طاقات وخامات جديدة، تعليما ينتقل بالأمة من العمالة العضلية إلى العمالة العقلية، ومن التخصص الضيق إلى المرونة والمعرفة الشاملة، ومن المركزية إلى اللامركز، ومن التنظيم الهرمى إلى التنظيم الشبكى، ومن الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية فقط إلى الاقتصاد المتأثر بعوامل داخلية وخارجية، ومن النمطية إلى التمايز، ومن الخيار الواحد إلى الخيارات المتعددة.

نريد تعليما يبنى قناعات التغير من الجمود إلى المرونة، ومن التمركز الجغرافى إلى الانتشار، ومن الاعتماد على الحكومات إلى الاعتماد على الذات والمؤسسات، ومن ديمقراطية التمثيل الشمولى إلى ديمقراطية المشاركة الشعبية، ومن التخطيط الجزئى إلى التخطيط الكلى.

إن المعرفة هى القوة، والتعلم هو الكنز الكامن، لقد جاء تقرير اليونسكو عام ١٩٩٦م ليؤكد أن الحياة فى القرن الواحد والعشرين ستعتمد على أربعة عمد هى:

- تعلم لتكون.
- وتعلم لتعرف.
- وتعلم لتعيش.
- وتعلم لتعمل[(١)].

إن هذه الأنواع من التعلم حين تتم بفاعلية وكفاءة، كفيلة برعاية الكنز الكامن، والمواهب الإنسانية الخبيئة، وحسن تنميتها وتوظيفها لخير الفرد والمجتمع والإنسانية.

---

(١) جاك ديلور وآخرون: التعلم ذلك الكنز الكامن. تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعشرين، تعريب: جابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٨م، ص١٠١.

إن التعليم الذى نريده هو التعليم الذى يأخذ أهدافه ومضامينه من فلسفة التنمية الشاملة للنفس الإنسانية فى تكاملها وتفاعلها، وللمجتمع فى كلياته ونظمه الفرعية، وهو الذى يكون مرنا فى إدارته وتمويله وحركته، ويكون قادرا على حل إشكاليات التناقضات بين ما هو مادى وما هو روحى،وما هو عالمى وما هو محلى، وما هو عام وما هو فردى، وحل التوترات بين الأصالة والمعاصرة، وبين التنافس وتكافؤ الفرص وبين التدفق المعرفى المتزايد، وقدرة الإنسان على الاختيار والانتقاء والاستيعاب والتطبيق.

من هنا فإن الأمم العارفة هى الأمم القوية، فلم تعد قوة الأمم تقاس بمساحة أراضيها أو بما لديها من جيوش، أو بعدد سكانها، أو بما تملكه من ثروات طبيعية .. ولكن بما تملكه من معرفة متطورة، وتقانة متقدمة، وثروة بشرية متعلمة، قادرة على الإنتاج والإبداع، وتحقيق أفضل معدلات التنمية البشرية الراقية .. لذلك كله نريد تعليما فى بلادنا يساعدنا على اكتشاف ذواتنا، وإحياء نهضتنا؛ لنكون مرة أخرى أمة متعلمة، ومعلمة لأبنائها وللآخرين[(١)].

لقد عانت نظم إعداد المعلم عندنا كثيرا من تدنى مستوى الكفاءة والأداء بسبب نسخ النماذج واستيرادها من دول أخرى يختلف سياقها الاجتماعى والثقافى والسياسى، عن ما هو موجود لدينا. وانتهى بنا الأمر إلى تزايد الشعور بأننا فى الوقت الذى حققنا فيه استقلالنا السياسى، قد انتهينا إلى نوع من الاعتماد الثقافى من خلال انتزاع نماذج التعليم الغربية من سياقها الثقافى والاجتماعى، فجاءت مسخا مشوها لا علاقة له بنا أو بغيرنا.

إن النموذج الأمثل لنظام إعداد المعلم هو ذلك المستمد من المعطيات العقيدية والقومية والوطنية، بحيث يحقق - فى نفس الوقت - نوعا من التوازن بين المتغيرات الخارجية والداخلية. وهذا النموذج الأمثل لا يتم اختياره؛ لأن الاختيار يعنى النقل والنسخ والاستيراد، وإنما يتم استحداثه وتطويره وفق المعطيات السابقة[(٢)].

(١) سعد الدين إبراهيم (محرر) مسودة تقرير «تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين» عمان منتدى الفكر العربى، مارس ١٩٩٠، ص١٤.

(٢) عبد الله بوبطانة: «إدارة وتنظيم التعليم الجامعى والعالى لمواجهة تحديات مطلع القرن القادم» فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية، بكلية التربية جامعة الكويت، ١٧-٢٠ أبريل ١٩٩٤، ص٥٢٧.

من هنا لابد من جهد فكرى وفلسفى طويل وعميق، بحيث يكون مرتبطا بالأهداف القومية للتعليم. لقد نادت كثير من الدراسات بضرورة مراجعة نظام إعداد المعلم، من حيث هيكله وأهدافه ومناهجه مراجعة دقيقة، وفق أسس فلسفية واضحة ورؤية شاملة للكون والإنسان والحياة[1].

فى ضوء ما سبق تحتاج دول الخليج إلى تكوين نوعيات جديدة من المعلمين عالية الكفاءة رفيعة المستوى الأكاديمى والمهنى والأخلاقى .. نوعيات فعالة فى عمليات التغير الاجتماعى، وليست مجرد أدوات للحفاظ على الأوضاع العتيقة التى عفا عليها الزمن.

لابد من الحصول على معلم قادر على بناء الشخصية المستقلة القادرة على التعلم الذاتى والبحث عن المعلومات فى مصادرها وعلى انتقاء المعلومات وتحليلها ونقدها وتنظيمها وعلى الاستخدام الأمثل لها، وتوظيفها فى حل المشكلات.

وللحصول على هذه النوعية من المعلمين لابد من الاهتمام بمهنة التعليم باعتبارها مهنة صناعة الإنسانية. والأساس فى رقى الإنسان وتقدم المجتمع، ويكون ذلك بالدرجة الأولى عن طريق تعزيز مكانة المعلم الأدبية والمادية والاجتماعية، وربطها بالمؤسسات الجامعية والتربوية وحفز العناصر المتميزة للانخراط فى هذه المهنة المقدسة.

ويتطلب هذا أيضا تطوير كليات التربية وكل الكليات المشاركة فى إعداد المعلم، تطويرا يتناول هياكلها ونظمها، ومنهجيات التعليم فيها، وإعادة تنظيمها بما يتسق مع البيئة العربية الخليجية، وبما يتسق مع نوعيات الطلاب وخلفياتهم التعليمية وبيئاتهم الاجتماعية، وعدم اللجوء إلى تقليد الغرب أو الشرق فى بناء هذه المؤسسات، مع الأخذ فى الاعتبار الفوارق الواضحة بين الاستفادة من خبرات الآخرين وبين تقليدهم كنوع من الوجاهة الاجتماعية.

ومن الطبيعى - كما يقول الدكتور خليفة السويدى وزميله - أن ننطلق من الواقع إلى استشراف آفاق المستقبل. فالمستقبل لابد أن يبنى الآن؛ لأنه يستنبت فى رحم الحاضر؛ لذلك لابد من إلقاء الضوء على الأوضاع الحالية لإعداد المعلم فى دول المجلس، ثم نضع - فى ضوء معطيات الحاضر - رؤانا وتصوراتنا لإعداد معلم المستقبل.

---

(١) حسان محمد حسان: «نظرة جديدة لازدواجية التعليم العالى العربى لمواجهة مطلع القرن القادم» فى المؤتمر العلمى الثانى لقسم أصول التربية، بكلية التربية جامعة الكويت، المرجع السابق، ص١٤٩.

منهجية البحث:

سوف نستخدم فى تحليل عمليات إعداد المعلم فى دول الخليج العربية أسلوب تحليل النظم حيث يشير هذا الأسلوب إلى العمليات أو الكيانات المصممة بدقة، والتى تحتوى على أجزاء متفاعلة: مدخلات ↔ عمليات ↔ مخرجات تتفاعل مع بعضها من أجل تحقيق أهداف محددة سلفا[١]. وهذا يعنى أننا عندما نستخدم أسلوب تحليل النظم فى تحليل نظام إعداد المعلمين فى دول الخليج العربية، فإننا نقصد إلى الوقوف على مدى تفاعل كل عناصر نظام إعداد المعلمين، ومدى كفاءتها فى العمل من أجل تحقيق الأهداف التى بنى النظام من أجل تحقيقها[٢].

إن «نظام» إعداد المعلمين كالنظام الاجتماعى، إذا حدث خلل فى أحد عناصره أو فى جزء من أجزائه، فقد توازنه نسبيا، وقل التكامل والتفاعل بين عناصره، وهنا يفقد النظام - بالتالى - قدرته على أداء وظيفته بطريقة متكاملة. ويستمر «النظام» على هذه الحالة إلى أن تبتدع فيه تغيرات تعيد إليه توازنه وتكامله النسبى[٣].

وهذا هو الحال الآن فى «نظام» إعداد المعلم فى دول الخليج العربية . . فما الإبداعات والابتكارات التى يمكن أن نزود بها نظام إعداد المعلمين فى دول الخليج العربية حتى يسترد عافيته وتفاعله وتكامله، ويحقق الأهداف المنشودة منه؟

مما سبق يتضح أن مهمة هذه الورقة الإجابة عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما واقع نظام إعداد المعلمين فى دول الخليج العربية من حيث: مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها؟.

السؤال الثاني: ما التصور المقترح لنظام إعداد المعلمين فى ضوء تحديات العولمة والكوكبة ومتطلباتها من جانب، وفى ضوء طموحات ومتطلبات التنمية الاجتماعية الشاملة فى دول الخليج من جانب آخر؟.

(١) خليفة على السويدى وعبد اللطيف حسين حيدر، «إعداد معلم المستقبل فى دول الخليج العربية، ورقة حوار مقدمة للاجتماع الثالث لعمداء كليات التربية بدول مجلس التعاون، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية عمان: ٢١-٢٢ ديسمبر ١٩٩٦، ص٣.

(٢) على أحمد مدكور: تقويم برامج إعداد معلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، منشورات الإيسيسكو، الرباط ١٤٠٥هـ/ ١٩٨٥م، ص ١٤٠.

(٣) انظر فى ذلك: Parsons, T. The Social System, London, Routledge and Kegan Paul, 1951, P. 298.

وانظر أيضا: Pareto, V., The Mind and Society, London, Cape, 1935, Vol. 4, P. 1436.

مدخلات النظام

الأهداف:

يعتــمد نظام إعداد المعلم فى دول الخليج العــربية على فلسفــة عربية إسلامــية، وعلى تصور شــامل للكون والإنسان والحــياة. تصور يجــمع بين الأصالة والمعــاصرة، تصور يحسن فقــه سنن الله فى الآفاق والأنفس، كما يحســن التحــدث إلى العصر بلغة العصر.

وربما كان خير مــثال على ذلك، الأهداف التى وردت فى بعض برامج الإعداد، ومنها على سبيل المثال ما يلى مما يتوقع من سلوك المعلمين بعد إعدادهم:

فى المجال المعرفى:

* التمكن من أســاسيات المعــرفة فى التخــصص الذى يعد له الدارس فى كلية التــربية بالتعاون مع الكليات الأخرى بالجامعة.
* التمكن من أساسيات المعرفة فى مجال الإعداد المهنى.
* التعرف على القواعد والأصول التى يقوم عليها الدين الإسلامى وإدراك الدور المعنوى لعلاقة الإنسان بربه.
* التعرف على الأسس والمبادئ التى تقوم عليها عملية التعلم الذاتى والمستمر.
* التعرف على المستجدات الإيجابية والسلبــية التى جاء بها العصر، وأثرها على سلامة الفرد والمجتمع.
* التعمق فى الفنون اللغوية ومهاراتها.
* معــرفة المفاهيم المتــصلة بالعمل المهنى فى ضوء مــستجدات البــحث العلمى وكيفــية تطويرها.
* معرفة وسائل الاتصال المستخدمة فى العملية التربوية والآثار المترتبة على استخدامها.
* إدراك الحقائق والمفاهيم الأســاسية المتعلقة بنمو الشخصيــة وتكوين الدور الاجتماعى ومسئوليات الرعاية والقيادة والريادة.
* معرفة كيفية تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين.
* فهم الأسس والمبادئ التى تقوم عليها الحياة الديمقراطية.

* معـرفة أصـول الفكر التربوى الإسلامـى والعربى والوقوف على نـواحى قوته وأثره كقيمة اجتماعية.
* معرفة أن التعليم العالى ذو قيمة متميزة فيما يتناوله من مواضيع تشتمل على خبرات ذات أثر فعال فى تنمية كل من الفرد والمجتمع.
* معرفة عمـوميات الثقافة العربيـة وخصوصيات الثقافة فى المجـتمع الخليجى وأبعادها التربوية.
* التـعرف على التـحديات والمشكلات التى تؤدى إلى طـغيان المـادية كيـفية تجـاوزها والتحصن من آثارها.

فى المجال الوجدانى:

* الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء خيره وشره.
* تقبل قدرات المتعلمين ومستوياتهم والتعامل الإيجابى معها.
* تقدير دور العلم فى حياتنا العصرية بما يدعم القيم الإسلامية السائدة فى المجتمع.
* تقدير الإنجاز والإتقان والإحسان فى أداء العمل.
* الثقة بالنفس وتقدير الإقبال على تحمل المسئولية الاجتماعية والإنسانية.
* تقدير أهمية القيم الإسلامية فى مواجهة طغيان المادية فى المجتمع المعاصر.
* تقدير وظيفية المعرفة فى حياة الناس، على اعتبار أن المعرفة قوة، وأن الأقوياء هم من يملكون المعرفة.
* الاعتقـاد بالقيم التى تقوم عليهـا الحياة الاجتمـاعية السوية، كالـعلم والعدل والحرية والشورى والديمقراطية والإحسان فى العمل.
* تقـدير الدور الذى قام ويقـوم به المفكرون فى إثراء الفكر التـربوى بعـامله، والفكر التربوى فى المجتمع الإسلامى العربى بخاصة.
* تقدير قيمة العمل التربوى واحترامه، على اعتبار أن التربية هى التقدم.
* الاعتزاز بالانتماء للمجتمع العربى عامة والمجتمع الخليجى خاصة.
* تقـدير الجهـود التى يبذلهـا العلمـاء فى تطوير المعـرفة الإنسـانية فى عـصر العـولمة والكوكبة.

* قبول المواقف الإنسانية الجديدة على أنها مواقف للتعلم وفرص للنمو والتحسن.
* الأناة والموضوعية في إصدار الأحكام والتعليمات.
* الثقة والاعتزاز بالنفس كمرب يسهم في بناء البشر الأسوياء.
* تقبل المسئولية الاجتماعية بعناصرها: الاهتمام، والفهم، والمشاركة.
* تقدير الحاجة إلى الاستجابة للميول والاهتمامات السليمة، وإعطاؤها نصيبا من الجهد والوقت لتنميتها وإنضاجها.

فى مجال المهارات:

* القيام بالدور القيادى فى المجتمع كقدوة تربوية، ونفسية واجتماعية.
* القدرة على تحليل التراث وتنقيته وتطويره بما يثرى العملية التربوية.
* ممارسة كفاءة النقد الذاتى والنقد الموضوعى وتقبل وجهة نظر الآخرين.
* القدرة على التعامل الإيجابى مع منجزات العصر بما يفيد فى إنتاج الأفكار الجديدة والمهارات الجديدة.
* القدرة على تحقيق التوازن بين ما هو مادى وما هو روحى، وما هو ماض وما هو حاضر، وما هو خارجى وما هو داخلى.
* القدرة على قبول الآخرين والعمل معهم بروح الود والمحبة والصفاء والصدق.
* ممارسة عملية التعلم الذاتى وتعليمها للطلاب.
* إجراء بعض البحوث فى مجال التربية وعلم النفس، ومجال التخصص.
* المناقشة البناءة وتبادل الآراء مع الآخرين بأسلوب ديمقراطى.
* القدرة على العمل الجماعى، وممارسة التعلم التعاونى وتعليمه للطلاب.
* القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة فى الوقت المناسب والمكان المناسب.
* إتقان اللغة العربية واستخدامها استخداما سليما فى التفكير والتعبير والاتصال.
* القدرة على التخطيط الجيد للتدريس، بما فى التحضير، والتنفيذ، والتقويم والمتابعة.
* القدرة على ممارسة دور القدوة فى تنمية الخبرات العقيدية والفلسفية لدى الآخرين.
* أداء الواجبات الشرعية والانتظام بها والقدرة على ضبط النفس، وتوجيه الآخرين.

* القدرة على إتقان العمل والإحسان فى أدائه.

* المثابرة والقدرة على مواجهة المواقف وتحمل المسئولية.

* القدرة على توظيف الخبرات المكتسبة النافعة فى أعمال تعود على المجتمع بالنفع العام.

* القدرة على ممارسة المبادئ الديمقراطية فى الحياة المهنية، وفى عملية التعليم والتعلم[1].

ومن الاستعراض السابق لأهداف كليات التربية بدول الخليج العربية، يتضح الاهتمام الكبير والجهود المبذولة لحماية مواطن القوة فى الثقافة والحضارة العربية الإسلامية، والرغبة فى تعزيزهما فى نفوس المعلمين الذين سيقومون بهذا الدور أيضا فى نفوس الناشئة. مع الرغبة فى الحوار والتبادل الثقافى بين المنطقة العربية والمناطق الأخرى[2].

والواقع أن الأهداف العامة والخاصة لكليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون لم تترك صغيرة ولا كبيرة ولا معرفة، ولا مهارة من مهارات التعليم والتعلم إلا وأشارت إليها وأكدت عليها[3].

وتبقى الحقيقة أن كتابة الأهداف والتأكيد عليها - لا يعنى أن الأهداف قد نفذت المنصوص عليها، وأن المخرجات تتوافق فى مواصفاتها مع الأهداف، وأن الخريجين أو المخرجات التعليمية لنظم إعداد المعلم - كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات - لا تتجاوز تصنيف «متوسط» فى معظم الحالات «وضعيف» فى حالات كثيرة، وخاصة ما يتصل منها بالجانب المهارى للأهداف[4].

سياسة القبول:

من المتفق عليه عالميا الآن أن المعرفة هى السلعة الوحيدة التى تزداد وتزدهر بزيادة توزيعها. وقد تعلمنا من الآثار الإسلامية من قديم أن العلم يزكو بالإنفاق. والاتجاه

(١) دليل كلية التربية، جامعة الكويت، ١٤١٥-١٤١٩هـ/ ١٩٩٥-١٩٩٨م، ص١٥-١٩.

(٢) دليل جامعة السلطان قابوس، عمان، مطابع الجامعة، يناير ١٩٩٧، ص٦٦، ٦٧.

(٣) دليل كلية التربية جامعة قطر، الدوحة، مطابع الدوحة الحديثة، ١٩٩١م، ص٧-٨.

(٤) اليونسكو: المؤتمر الإقليمى العربى حول التعليم العالى، مشروع الإعلان حول التعليم العالى فى الدول العربية للقرن الواحد والعشرين، بيروت، ٢-٥ آذار/ مارس ١٩٩٨، ص٧.

العالمى فى الدول المتقدمة هو إفساح المجال لنسب أكبر من الراشدين للتعلم فى الجامعة أو فى المؤسسات المكافئة لها، بل والعودة بعد التخرج بأعداد أكبر للتعلم فى الجامعة، مع المحافظة على الجودة وضبط المستوى، ومع التنوع الشديد والمرونة الكبيرة فى البرامج التى تقدم، وفى التنقل من البرنامج التعليمى إلى العمل، ومن العمل إلى التعليم.

لكن الملاحظ فى بعض دول الخليج هو انخفاض نسبة القبول فى الجامعات عامة، وأيضا فى كليات التربية، وارتفاع نسبة المقبولين من البنات عن البنين. والمطلوب هو مراجعة سياسة القبول فى ضوء احتياجات سوق العمل، وفى ضوء التنمية الاجتماعية الشاملة للإنسان والبيئة بالأساس، وعدم قصر سياسة القبول على مجرد احتياجات السوق، والأخذ فى الاعتبار حق الإنسان فى التعلم إلى أقصى حد تسمح به قدراته.

سياسة القبول:

وتكاد تجمع نتائج وتوصيات كافة المؤتمرات العلمية التى تناولت موضوع إعداد المعلم على أهمية وضرورة الاهتمام بمدخلات نظم إعداد المعلم جنبا إلى جنب الاهتمام بعملية إعداد المعلم ذاتها، حيث إن نجاح كليات التربية فى إعداد معلم المستقبل إنما يتوقف إلى حد كبير على ما يتوفر لدى طلاب هذه الكليات من إمكانيات واستعدادات مهنية واتجاهات وميول نحو مهنة التعليم.

ومن الملاحظ أن معيار اختيار الملتحقين بكليات التربية فى العديد دول الخليج إنما يتم وفقا لمعدلات الدرجات التحصيلية التى حصل عليه هؤلاء الطلاب فى شهادة المرحلة الثانوية ومن خلال مقابلات شخصية وجيزة ومن دون مراعاة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم المهنية، وحتى إن وجدت بعض اختبارات القبول فغالبا ما تكون شكلية آلية، تعقد بشكل سريع وخاطف ولا تراعى المعايير الدقيقة المطلوبة لاختيار معلم المستقبل، وتمهين عملية التعليم.

ولا شك أن قبول أعداد من الطلاب فى مؤسسات إعداد المعلم دون تدقيق النظر فى إمكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم من خلال اختبارات علمية دقيقة ومقننة، قد يكون له انعكاسات سلبية على أداء هؤلاء الطلاب أثناء الإعداد الأكاديمى والتربوى، وعلى مستقبل العمل فى مهنة التعليم، كما أن الكثير من هؤلاء المعلمين يتميزون بضعف الانتماء إلى المهنة حيث يزاولونها تحت تأثير الضغوط النفسية والملل الناتج عن عدم وجود ميل حقيقى للعمل فى مهنة التعليم.

إن ضبط عملية اختيار طلاب كليات التربية من خلال اختبارات علمية دقيقة مقننة لتحديد قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم فى ضوء خصائص واحتياجات المهنة يعد البداية الصحيحة لإعداد معلم المستقبل الناجح، وقد ثبت أن مثل هذه الاختبارات إذا أحسن بناؤها وإعدادها وتقنينها يمكن أن تسهم فى:

١- حسن انتقاء العناصر المتقدمة للالتحاق بمهنة التعليم.

٢- التنبؤ بمدى نجاح هذه العناصر للقيام بالأدوار المتعددة التى تتطلبها هذه المهنة

انطلاقا من كل ما سبق ونظرا لأهمية اختبارات القبول فى تحديد مدى مناسبة الطالب المتقدم للالتحاق بكليات التربية، تقترح كلية التربية بجامعة قطر أن تتبنى كليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون مشروعا لإعداد اختبارات قبول مقننة موحدة، على أن تستند هذه الاختبارات عند وضعها إلى معايير علمية دقيقة ومنهج علمى سليم، وتشمل فى عناصرها قياس قدرات وميول المتقدم للالتحاق بكليات التربية وكذلك خصائصه وسماته الانفعالية والعقلية والمعرفية[1].

العمليات

تشتمل عملية إعداد المعلم على كثير من الأساليب والنظم الصغيرة المتفاعلة، مثل هيكلية النظام، وهل هو تكاملى أم تتابعى، ونظام الدراسة وهل يسير وفق أسلوب الساعات المعتمدة أم يسير وفق نظام الفصل الدراسى أو السنة الدراسية، كما يشمل المعالجات التدريسية للمواد الدراسية وهل تسير العملية بطريقة التلقين والحشو ونقل المعلومات من أدمغة المعلمين إلى عقول المتعلمين، أم أن الطرائق والأساليب المتبعة تعتمد على الحوار والمناقشة وحل المشكلات، والتعلم عن طريق الخبرة المباشرة والبحث فى مصادر ومراكز المعلومات، وتشمل العملية - أيضا - نظام الدراسات العليا والبحث العلمى، وعلاقة البحث بالتدريس . . إلخ. وسأعالج بعض أهم هذه الأمور من خلال الواقع فى دول الخليج فيما يلى:

(١) مقترح من كلية التربية جامعة قطر، جاء فى وثائق الاجتماع الثالث للجنة عمداء كليات التربية بجامعة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، عقد بجامعة السلطان قابوس ٢١-٢٢ ديسمبر ١٩٩٦م.

النظام التكاملى:

النظام التكاملى كما هو مطبق فى كليات التربية فى دول مجلس التعاون الخليجى يعنى أن الطلاب يتلقون دراستهم التخصصية والثقافية والمهنية خلال دراستهم فى كلية التربية. والميزة الهامة لهذا النظام أنه يمكن التحكم من خلاله فى قبول وتخريج الأعداد المناسبة تقريبا لسوق العمل واحتياجات وزارات التربية والتعليم[1]. لكن الميزة الأهم فى هذا النظام هى أنه يمكن من خلاله تربية الشعور بالمهنة وأعرافها وتقاليدها طوال فترة الإعداد. فالطالب يحس منذ لحظة دخوله إلى كلية التربية، أنه يعد كى يكون معلما، ويوطن النفس والعقل والشعور على هذا الأساس.

وأهم ما يؤخذ على هذا النظام - كما هو مطبق فى كليات التربية بدول الخليج وغيرها - عموما - ضعف الإعداد التخصصى، وضعف الإعداد الثقافى المتصل بتصور الطالب (المعلم) لفلسفة المجتمع العربى المسلم وتصوره الشامل للكون والإنسان والحياة. وهذا يصور لنا جانبا من الفجوة بين الأهداف الشاملة. فى المدخلات والممارسات غير المواتية فى العمليات، كما يؤخذ على هذا النظام أيضا طغيان الجانب التربوى (المهنى) - غالبا - على الجانبين السابقين: التخصصى والثقافى.

وقد يعزى عدم التكامل فى جوانب العداد التكاملى إما لسيطرة التربويين على مجريات الأمور فى كليات التربية، أو لزعم البعض منهم أن الطلاب لا يحتاجون إلى إعداد عميق في الجانب التخصصى، أو لأن الطلاب يعدون فى الجانب التخصصى - أحيانا - فى كليات أخرى مثل الآداب والعلوم، ويتنقلون خلال ذلك من مؤسسة إلى أخرى ومن نظام إلى نظام آخر، وقد تكون كل هذه الأسباب مجتمعة.

ونظام الإعداد التكاملى هذا ينتهى الطالب منه خلال أربع سنوات، فى الجامعات التى تسير بنظام الفصل الدراسى أو السنة الدراسية، كما فى مصر وبعض الأقطار العربية الأخرى، ولكنه يمتد من أربع إلى ست سنوات فى الجامعات التى تسير بنظام الساعات المعتمدة كما فى معظم دول الخليج العربية، مما يسبب هدرا كبيرا فى الجهود والطاقات المبذولة فى سبيله.

(١) خليفة على السويدى وعبد اللطيف حسين حيدر، مرجع سابق، ص٤.

النظام التتابعي:

أما النظام التتابعي فهو النظام الذى يعد الطالب فى الجانب التخصصى فى الكليات ذات الصلة بالتخصص، مثل الآداب والعلوم والتجارة والزراعة .. إلخ، وهذه كليات غير مصممة لإعداد المعلمين أصلا. فإذا ما تخرج الطلاب من هذه الكليات ثم رغبوا فى الالتحاق بمهنة التعليم فإنهم يلتحقون بكليات التربية لإعدادهم مهنيا لمهنة التعليم. وهذا النظام هو الذى كان سائدا فى مصر وسوريا والعراق حتى أواخر الستينيات من القرن العشرين. ثم تحولت كليات التربية إلى النظام التكاملى، لكنها احتفظت بطريقة الإعداد التتابعى جنبا إلى جنب مع الطريقة التكاملية.

والإعداد التتابعى للمعلم يتم خلال خمس سنوات؛ أربع سنوات للإعداد التخصصى، يضاف لها سنة للإعداد المهنى (التربوى) من خلال ما يسمى بالدبلوم العام فى التربية الذى تقدمه معظم كليات التربية.

ولا شك أن الإعداد التتابعى - كما يقدم الآن - يتميز بأنه يزود المعلم بخلفية معرفية ومهارية واسعة في مجال التخصص. ومما يؤخذ عليه أنه يصعب معه التخطيط لتلبية احتياجات سوق العمل، فقد لا يقبل المتخرجون من كليات العلوم والآداب وغيرها على الالتحاق بالدراسات التربوية فى كليات التربية. كما قد يصعب توجيه الدراسة التخصصية فى كليات الآداب والعلوم - مثلا - لتناسب متطلبات مهنة التدريس[1]. كما يصعب تربية شعور الطلاب خلال فترة الإعداد التخصصى بأهمية مهنة التربية، والتخلق بآدابها وتقاليدها، وهذه أمور فى غاية الأهمية فى العملية التربوية.

لكن المؤكد هو أننا نستطيع التخلص من معظم عيوب النظامين السابقين، بأن يتم تبنى النظام التتابعى داخل كلية التربية خلال خمس سنوات؛ حيث يتم إعداد الطلاب تخصصيا أولا خلال أربع سنوات، مع مقرر واحد فقط فى العلوم التربوية والنفسية يعطى رؤية شاملة للأصول الفلسفية والنفسية والاجتماعية لمناهج التربية، ثم يأتى العام الخامس ليكون التركيز فيه على التربية العملية التى لا ينبغى أن يخصص لها أقل من ٥٠٪ من وقت الدراسة، ثم تنفق الـ ٥٠٪ الأخرى فى بقية المواد التربوية مع التركيز

(١) انظر: على فخرو: «تمهين التعليم فى الوطن العربى»، مؤتمر تربية المعلم العربى فى القرن الحادى والعشرين، الأردن، الجامعة الأردنية، ٢-٥ أكتوبر ١٩٩٥م.

على المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم، والتدريس المصغر، والتعلم من خلال الحاسوب، والأفلام التعليمية، والأقراص المليزرة والتليفزيون التعليمى، والتعلم من خلال الإنترنت، والتعلم من بعد.

ولا شك أن هذا الاقتراح مفيد حتى فى الإعداد التخصصى للطلاب الذين يعدون لكى يكونوا معلمين. «فالواقع هو أن وجهات النظر لمفردات المقررات الدراسية فى الكيمياء لمن يعد فى كليات العلوم للعمل فى مجالات البترول - مثلا - تختلف عن وجهات النظر فى الكيمياء التى تدرس لمن سيتخرج ليكون معلما. ومثل هذا القول يصدق على المقررات التى تقدمها كليات الآداب»[1].

فالواقع أن الطالب الذى يتلقى المواد التخصصية ليكون معلما، غالبا ما يترسخ فى شعوره كيفيات للأداء وهو يتعلم الرياضيات - مثلا -؛ لأنه غالبا ما يتصور كيفيات لأداء هذا الدرس أو ذاك عندما يكون معلما، وهل سيقلد أستاذه الذى يعلمه الرياضيات الآن أم سيكون له شأن آخر وأسلوب آخر؟ والطالب الذى يعد فى كلية التربية ليكون معلما للغة العربية، يختلف فى شعوره وفى تصوراته عن زميله الذى يتعلم اللغة العربية ليكون كاتبا فى صحيفة أو محررا فى إحدى دور النشر. أو مذيعا فى إحدى محطات الإرسال. وهكذا فالخبرات التراكمية غير المباشرة التى تتكون فى عقول ومشاعر الطلاب المعلمين خلال إعدادهم التخصصى تختلف عن تلك التى تتم فى نفوس الذين لا يعدون لمهنة التعليم.

الساعات المعتمدة:

يمكن إرجاع نظام الساعات المعتمدة (المكتسبة) المطبق حاليا فى العديد من جامعات الغرب ومدارسه وكذلك فى بعض الجامعات العربية إلى تقاليد التعليم غير النظامى الذى كان مطبقا حتى بداية العصور الحديثة فى المجتمعات العربية الإسلامية وخاصة فى جامعات مثل الأزهر والزيتونة والقرويين، وذلك عندما كان من حق الدارس أن يختار المعلم، والمادة، والحلقة الدراسية، والموعد الذى يناسبه ويلائم رغباته وظروف عمله[2]. ففلسفة هذا النظام تتركز حول حرية الدارس فى الاختيار؛ اختيار

(١) أنيسة حنانيا: تمهين التعليم وإمكانيات تطبيقه فى البلاد العربية، مؤتمر تربية المعلم العربى فى القرن الحادى والعشرين، الأردن، الجامعة الأردنية، ٢-٥ أكتوبر ١٩٩٥م.

(٢) صلاح الدين جوهر: «نظام الساعات المكتسبة»، فى دراسات فى التعليم الجامعى وتنظيمه»، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد الخامس، بدون تاريخ، ص١١٥.

المعلم، واختيار المادة الدراسية، واختيار الحلقة الدراسية، واختيار الموعد المناسب لرغبة الدارس، وأوقات فراغه من العمل.

ولذلك فإن أسلوب الساعات المعتمدة قد ولد فى الأصل فى سياق التعليم غير النظامى عندما كان الناس يتعلمون ما يرغبون فى أوقات فراغهم من العمل، لتنمية معارفهم العلمية والثقافية وإشباع رغباتهم وفضولهم المعرفى.

حتى إذا جاء القرن الثامن عشر، وبدأت ينابيع المعرفة تتفجر فى أوربا، بدأت بعض جامعاتها، وبخاصة فى ألمانيا، تأخذ بنظام حرية الدارس فى الاختيار. وبحلول القرن العشرين أدخل شارلز إليوت - رئيس جامعة هارفارد - نظام الساعات المعتمدة فى هارفارد عام ١٩٠١، بهدف توفير عدد أكبر من مواد الدراسة للطلاب، وإعداد الطلاب للدخول فى مجالات العمل المتنوعة. وعندما تولى لورانس لويل رئاسة هارفارد عام ١٩٠٩ حدث العديد من التغيرات والتعديلات فى النظام، فأصبحت هناك بعض مقررات التخصص ثابتة والأخرى غير ثابتة. ومن هنا بدأ ظهور نظام التخصص الرئيسى والتخصص الفرعى. ومن جامعة هارفارد بدأت تنتشر فكرة نظام الساعات المعتمدة.

وهكذا فإن فلسفة الساعات المعتمدة قد ولدت أصلا فى إطار التعليم غيرالنظامى ثم دخلت إلى التعليم النظامى بعد إجراء تعديلات عليها. وأنها ترتكز على «حرية الاختيار» الكامل التى يتمتع بها الدارس فى التعليم «اللا نظامى» الحر فى طبيعته، والذى لا يعد لعمل معين. فلما دخلت الفكرة إلى «التعليم النظامى» المتخصص الذى يعد طلابا لمهن وحرف معينة تستلزم قيودا وضوابط تتطلبها طبيعة المهن والحرف، قيدت حركة الاختيار، وانتقل الطلاب من الاختيار الحر إلى الاختيار الموجه. «ولأسباب عديدة ومتنوعة لم تتمكن أى من جامعات اليوم من توفير كل هذا الاختيارات مجتمعة»[1].

ولا حتى فى جامعات الغرب التى يتعلم فيها الطلاب أثناء فراغهم من العمل، ويدفعون نفقات تعليمهم، ويختارون المقررات المناسبة لنوع المهارات المطلوبة فى أعمالهم.

(١) المرجع السابق، ص١١٦.

والمؤكد أن ممارسة «حرية الاختيار» التى قيدت بالفعل بالتعليم لمهن وحرف معينة، يزداد قصورها ونقصها بحدة عندما لايوجد إرشاد أكاديمى سليم؛ فالإرشاد الأكاديمى السليم تماما هو الضمان الوحيد لعدم الانهيار الكامل لنظام الساعات المعتمدة.

لقد ثبت من خلال الدراسات التى أجريت فى بعض كليات التربية بدول الخليج العربية التى تطبق هذا النظام أنه محاط بصعوبات كثيرة، وخاصة فيما يتصل بالإرشاد الأكاديمى، وعدم التتابع المنطقى للمقررات، وعدم مراعاة المتطلبات والمستويات، والتكامل فيما بين المقررات، وأن النظام غير مطبق بشكل يحقق أهداف العملية التربوية[1].

إن هناك صعوبات كثيرة تواجه عملية الإرشاد الأكاديمى التى لا يصلح بدونها نظام الساعات المعتمدة. والثابت أن عملية الإرشاد الأكاديمى المطبقة الآن بكليات التربية تجتاز كثيرا من الصعوبات بسبب عدم خبرة الأساتذة فى معظم الأحوال بنظام الساعات المعتمدة، وعدم اقتناعهم به، وزيادة الأعباء التدريسية، وزيادة عدد الطلاب الذين يشرف عليهم الأستاذ الواحد إلى درجة الطالب لا يرى الأستاذ - فى معظم الحالات - إلا مرة واحدة فى الفصل الدراسى كله.

إن الطلاب القادمين من المدارس الثانوية، ومن بيئات تختلف تماما عن البيئة الجامعية، كثيرا ما تقلقهم الكلية والجامعة بمستجداتها وإجراءاتها من تسجيل، وحذف، وإضافة، وتحويل، وكثيرون منهم يصابون بعقدة الخوف من الفشل ويصابون بالاكتئاب، ويقعون تحت «الملاحظة» الأكاديمية، فى الوقت الذى لا توجد فيه صيغ فى الكليات لتطوير الإرشاد الأكاديمى، ولا مراكز للتعليم العلاجى، ولا تقدم مقررات علاجية، ولا مقررات كافية عن مهارات التدريس والاستذكار والبحث، والتعلم الذاتى[2].

«إن المشكلة هى أننا ننقل النظم بعد أن ننتزعها انتزاعا من سياقها الطبيعى» لقد انتزعنا أسلوب الساعات المعتمدة من سياقها الطبيعى فى الجامعات الغربية التى اقتربت الدراسة فيها من أسلوب التعليم غير النظامى؛ فالطلاب يعملون، وعندما يفرغون من

---

(١) وانظر أيضا: Taher, A. Razik Faculty of Education: Self Study, a Follow up of the 1982 Self Study, Qatar University, 1994, P. 271-27.

(٢) انظر: عبد الفتاح أحمد حجاج، وسليمان الخضرى الشيخ فى: «دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمى المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر، مركز البحوث التربوية، المجلد الرابع، ١٩٨٢، ص١٦١-١٧٢.

أعمالهم ويتوافر لديهم المال الذى يدفعونه لمصروفات الدراسة، يذهبون إلى الجامعة ويختارون المقرر أو المقررات المناسبة كما وكيفا، لأوقات فراغهم وللمهارات المطلوبة فى عملهم، وعلى قدر الأموال المتوفرة لديهم، فيدرسونها، ثم يخرجون للعمل، وعندما يأتى الوقت المناسب يعودون للدراسة مرة أخرى؛ ولذلك فإنهم قريبون من الإطار العام والسياق الذى ولدت فيه الفكرة فى البداية فى التقاليد العربية الإسلامية، فأين نحن الآن فى دول الخليج من كل ذلك؟.

إن نظام الساعات المعتمدة - كما هو مطبق عندنا الآن - فاقد للاتساق، والمرونة، وإمكانية التحويل، والمراجعة الدائمة للأداء، والنتيجة هو أن النظام قد شجع على التفكير المبعثر، وافتقد النظرة الشمولية التى تصل فروع المعرفة بعضها ببعض[1]. إن انخفاض معدل أداء الطلاب فى هذا النظام يؤثر فى معنوياتهم، ويجعلهم يعيشون فى خوف دائم من الرسوب؛ لأن دائرة الاختيار ضئيلة أمامهم؛ ولأن المنطلق هو أنهم يدرسون لمهنة معينة، لها مهارات ولها متطلبات، فلا يمكن أن تترك الأمور مفتوحة لمحض اختياراتهم مهما كانت، والنتيجة هى أنهم لا مارسوا حرية الاختيار، ولا أعدوا لمهنة التدريس إعدادا يتسق مع الأهداف المنشودة سلفا.

إن الإرشاد الأكاديمى فى هذا النظام فى غاية الأهمية، لكن الواقع هو أن الأستاذ الجيد قد لايكون بالضرورة مرشدا جيدا. وكما يقول الطلاب: فإن العديد من الأساتذة غير قادرين على الإرشاد الأكاديمى، فيما عدا بعض الأمور الشكلية المجردة كاختيار المقررات والتحدث إلى الطالب عن الأداء الأكاديمى. وليس هذا أمرا مستغربا؛ لأن عملية الإرشاد تتطلب وقتا ومهارات اجتماعية، وقدرة على التعرف على المشكلات وحلها، وهذا يتطلب تدريبا متخصصا، ليس متوفرا لدى كثير من أعضاء هيئة التدريس الحاليين[2].

العملية التعليمية والتربية العملية:

من دراسات المتابعة التى أجريت على العملية التعليمية فى كليات التربية بدول الخليج العربية يتضح أن عبء أعضاء هيئة التدريس كبير، وأن هناك حشوا وتكرارا فى كثير من المقررات. وتشير التوصيات إلى ضرورة مراجعة البرامج التعليمية فى هذه

(١) انظر المرجع السابق.

(٢) انظر: وثائق الاجتماع الثالث للجنة عمداء كليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، ٢١-٢٢ ديسمبر ١٩٩٦.

الكليات للتخلص من التداخل، وضمان تسلسل المقررات الدراسية وتكاملها، والتأكيد فى كل مقرر على الجوانب الإجرائية والمهارية وتنمية التفكير.

كما يتضح أيضا أن هناك مشكلات فى التربية العملية، ومن أهمها كثرة الطلاب للمشرف الواحد مما يحول دون المتابعة الدقيقة؛ ومحدودية المدارس التى يتدرب فيها الطلاب؛ وعدم وجود تربية عملية متصلة فى برامج بعض الكليات عبر سنوات الدراسة كلها بالكلية[1].

وتبقى الحقيقة أن عدم تكامل الإعداد داخل وحدة يمثل جانبا من أهم جوانب الضعف فى إعداد المعلم فى الكليات التى تعد طلابها فى الجوانب التخصيصية فى كليات أخرى غير مصممة أصلا لإعداد المعلمين، مثل كليات العلوم والآداب وغيرها؛ لذلك فإن الجانب التخصصى يحتاج إلى الدعم والتقوية؛ فالمدرس بحاجة إلى أن يكون متقنا للمادة التى يدرسها، إضافة إلى تمكنه المهنى وصلته الوثيقة بالمناهج والمقررات التى تقدم فى المدارس التى سيتخرج ليقوم بتدريسها. والأمر والحالة هكذا يحتاج إلى مزيد من المراجعة والتنسيق والاتفاق، ومناقشة الشركاء فى العمل فى كل من كليات التربية من ناحية وكليات الآداب والعلوم من جانب آخر، إذا ظل هذا النظام على ما هو عليه.

لقد لاحظ كثير من الدارسين والمراقبين ضعف طلاب كليات التربية فى اللغة العربية، تحدثا وقراءة وكتابة. وبالرغم من أن إتقان مهارات اللغة العربية هو أحد مهمات التعليم قبل الجامعى، إلا أن المسئولية ينبغى أن تمتد إلى المستوى الجامعى عامة وإلى كليات التربية على وجه الخصوص؛ فكليات التربية تخرج المدرسين الذين ينبغى أن يكونوا أقوياء فى لغتهم القومية المقدسة حرصا على الأجيال القادمة.

وقد يكون من المناسب أن تصمم مقررات فى اللغة العربية تركز على الاستخدام اللغوى، والممارسة اللغوية فى فنون اللغة المختلفة استماعا، وتحدثا، وقراءة، وكتابة. إن الأجيال القادمة لو فقدت السيطرة على فنون ومهارات اللغة العربية سوف تفقد شخصيتها وهويتها. إن اللغة ليست مجرد وسيلة للتعبير، وليست مجرد وعاء ثقافى - كما يقال فى كثير من المناسبات - إن اللغة منهج ونظام للتفكير والتعبير والاتصال. وربما كان من المقترحات الجيدة فى هذا السياق أن تقوم كفاءة الطلاب فى اللغة العربية عند القبول فى كليات التربية، وأن تصمم لهم برامج تعليمية علاجية فى مراكز تنشأ

(١) خليفة السويدى وزميله، مرجع سابق، ص٤.

لتطوير تعليم اللغة العربيـة، ولضمان بلوغ كل طالب فى الجامعة إلـى المستوى اللغوى المرغوب فيه استماعا، وتحدثا وقراءة وكتابة.

ومن الممكن أن يقوم هذا المركز ذاته بتقـويم كفاءة الطلاب فى اللغة الإنجليزية - وقد غدت لغة عالمية لا استغناء عنها - والعمل على بلوغ مستوى مرغوب فيه من حيث إتقانهـا ومتابعـة تمكين الطلاب من مهـاراتها الأربعة الرئيـسيـة: الاستمـاع مع الفهم، والتحدث، والقراءة مع الاستيعاب، والكتابة السليمة[1].

تتراوح الخطة الدراسـية لكليـات التربية فى دول الخـليج ما بين ١٣٠ إلى ١٦٠ ساعة معتـمدة، توزع على متطلبات الجامعة ذات البعد الثـقافى، ومتطلبات الكلية ذات البـعد المهنى أو التـربوى، ومتطلـبات التـخصص ذات البـعد الأكـاديمى. وقد أثبـتت الدراسات التحليليـة أن هذه الساعات أكثر مما هو ضرورى، وخـاصة فى الحالات التى تزيد فيها السـاعات المعتمدة عن ١٣٠ ساعة. كمـا ثبت أن كثيرا من المواد التى تدرس فيها حشو وتكرار كبيران، وإنها تفتقد التكامل الرأسى والأفقى.

والحقيقة أنه من الأمور الشائعة فى جـامعاتنا - نسبيا - أن المقررات تصمم على قدر أعـضاء هيئة الـتدريس، وليس وفقا لاحـتياجـات الطلاب، واستجـابة للكفاءات المطلوبة منهم فى عملهم بـعد التخرج؛ فكل عضـو هيئة تدريس تخرج فـى مجال من مجالات العلم يأتى إلى الجامعة ليدرس الموضوع الذى درسه، سواء كان مفيدا للطلاب أم لا، هذه آفة أرجو الله أن يخلصنا منها.

لابد إذن من مراجـعة المقررات وتحـقيق التكامل الرأسى والأفقى فـيما بينهـما، وحذف الحشو والتكرار والتـداخل، ومراعاة المتطلبات السابقة واللاحقة، وتعـميق ثقافة الطلاب عن تصـورهم الكلى الشامل للكون والإنسـان والحيـاة الذى يتسق مع فلسـفة بلدهم وعقيدة أمتهم.

إن التدريس فى مـعظم كليات التربيـة ما يزال يعتـمد على التلقين فى كثـير من الحالات. وفى عـصر التدفق المعرفـى المتزايد لا يمكن أن نعتمـد على التلقين؛ لأننا لا نستطيع أن نلقن كل شىء، فلابد أن نعلم الطلاب القـدرة على الاختيار، والقدرة على إعادة تنظيم المعرفة فى أنساق علمية ومنطقيـة، والقدرة على الاستخدام الأمثل للمعرفة فى إنتاج أفكار جديدة وأشياء جديدة.

(١) المرجع السابق، ص٥.

إن هذا يتطلب التركيز على استراتيجيات التعلم الذاتى، وتعلم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكات الإنترنت، والأقراص المليزرة، والأفلام التعليمية والحاسوب الشخصى ومصادر التعلم .. إلخ، إنهم لو تعلموا على هذا النحو فسوف ينقلون الخبرة للأجيال القادمة، أما لو اعتمدنا على التلقين فسوف يلقنون تلاميذهم أيضا. وندور فى حلقة مفرغة(١).

التربية العملية ما تزال تمارس بطريقة غير مناسبة فى معظم الكليات من حيث الوقت المخصص لها، والأداء الذى يتم خلالها، فما تزال هناك جهود لابد أن تبذل فى تحسين المقررات التربوية والنفسية، وقد يتطلب الأمر دمج أو حذف بعض المقررات. ولابد من إيجاد صيغة للتكامل بين مقررات المناهج وطرق التدريس العامة، وطرق التدريس الخاصة، والوسائل التعليمية، والتربية العملية، أى لابد من الاهتمام بالتدريب على الجانب العملى والتطبيقى فى كل مقرر وتنمية مهارات التفكير والتعلم الذاتى من خلاله.

وينبغى أن يكون هناك أعضاء هيئة تدريس مؤهلون تأهيلا عاليا للتدريس للطلاب، ومهرة فى استراتيجيات التدريس الجديدة كالتعلم التعاونى، وأسلوب حل المشكلات، والتدريس عن طريق المناقشة والحوار المضبوط لتنمية الاستقلال والاعتماد على الذات فى التعلم من خلال الرجوع إلى مراكز ومصادر المعلومات.

باختصار لابد من توفير بيئة تعليم وتعلم خصبة، وتقويم جودة البرامج من قبل مستخدميها، ومن قبل الطلاب، ومن قبل لجان علمية متخصصة ومحايدة، ولابد من زيادة الوقت المخصص للتربية العملية، ولابد من أن يشارك فى الإشراف عليها فريق من أساتذة المواد التربوية والنفسية، وأساتذة المناهج وطرق التدريس بالإضافة إلى مشرفى التربية العملية، وتدريب الطلاب من خلال دروس التدريس المصغر قبل خروجهم لممارسة التدريس فى المواقف الفعلية فى المدارس(٢).

البحث العلمى:

بالرغم من أن أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بجامعات دول مجلس التعاون أغلبهم من الأساتذة والأساتذة المشاركين والمساعدين والمدرسين المؤهلين الأكفاء، ذوى

(١) تقرير التقويم الخارجى لكلية التربية والعلوم الإسلامية، سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، ٢ ذو الحجة ١٤١٨هـ/ ٣٠ مارس ١٩٩٨، ص١١.

(٢) المرجع السابق، ص١٨.

الدافعية الواضحة والاهتمام بالعمل، إلا أنه من الواضح أن إنتاجيتهم البحثية متفاوتة، وأن نسبة غير قليلة منهم لا تعنى بالبحث العلمى، أو الكتابة فى الشئون الأكاديمية وفق ما هو متوقع منهم. كما أن مجالات النشر محدودة أمام النشطين منهم وأغلبها خليجية!.

والمؤكد أنه لابد من تشجيع أعضاء هيئة التدريس على البحث، وعلى النشر فى المجلات العلمية العربية والأجنبية ذات المستوى الرفيع. ولابد من تشجيعهم - وفق ضوابط معينة - للاشتراك الفعال فى المؤتمرات والندوات العلمية، على أن يتلو كل اجتماع أو مشاركة تقرير مفصل يفيد منه جميع المعنيين من أعضاء هيئة التدريس والباحثين والقوى الاجتماعية التى يمكن أن تستفيد من نتائج البحوث. إن من الضرورى أن تدعم جامعات دول مجلس التعاون مجموعة من المجلات العلمية الدورية ذات المستوى الرفيع علميا وعالميا فقد يساعد هذا الباحث على التكامل مع مجتمع العلماء فى نفس التخصص فى منطقة الخليج، وفى العالم العربى، وفى المجتمع العلمى الدولى.

وقد يقتضى هذا من الباحثين ضرورة تلخيص بحوثهم ونشرها فى مجلات دولية بلغات أجنبية. ولا شك أن هذا يتطلب دعم الجامعات للبحث العلمى، وتشجيع نشر البحوث العلمية المتميزة فى المجلات العلمية المتخصصة. ونعتقد أن هذا التوجه نحو العولمة سيؤدى إلى إثراء وتكامل البحوث العلمية فى جامعات دول الخليج العربية.

إن برامج التنمية فى دول مجلس التعاون الخليجى تهتم بالتنمية البشرية، وبالحفاظ على الموارد وحسن استخدامها، وهذا وثيق الصلة بالبحوث التطبيقية التى تتكامل فيها علوم وتخصصات مختلفة مثل التربية وعلم النفس، والعلوم الطبيعية والاجتماعية والهندسية والعلوم الإدارية والطبية .. إلخ. وهذا يعنى أن البحث العلمى لابد أن يسترشد بالأولويات القومية كالحفاظ على البيئة، وترشيد استخدام الموارد الطبيعية وزيادة الإنتاج، والكفاءة فى العمل، وتنمية استراتيجيات حل المشكلات إبداعيا فى الصناعة والتجارة والزراعة والتربية والصحة.

إن كل هذا يتطلب توفير قنوات اتصال قوية للتعاون والتشاور بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين بكليات التربية وبين وزارات التربية والتعليم العالى والثقافة والشباب وكل المهتمين بتطوير العملية التعليمية والتنمية البشرية الشاملة.

إن بلاد الغرب التى كانت تمجد العلوم الأساسية والتطبيقية والتكنولوجية، قد بدأت تدرك بشكل متزايد اليوم أهمية علوم التربية والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، وتدرك دور هذه العلوم فى تقويم الاكتشافات العلمية والتقانيات، لقد بدأ الغرب يدرك اليوم بشدة الدور الخطير للتربية والفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية فى عالم اليوم.

تمويل الأبحاث فى الجامعات:

هناك اتجاه عام الآن يعود تاريخه إلى عدة عقود مضت يميل إلى تمويل الأبحاث فى فروع التخصصات العلمية على حساب الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية. ولكن فى الفترة الأخيرة تحولت نظرة «التعليم من أجل العمل» إلى «التعليم من أجل أن يعيش الإنسان»، وهى نظرة تشير إلى إعادة بناء الدور الذى تلعبه فروع المعرفة غير التطبيقية فى مجتمع تسوده التقنيات. وهذه ليست مجرد نظرة إيثار من جانبنا؛ لأنه حتى فى المجال المحدود للثقافة، تلعب الفنون والآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية دورا مزدوجا. فأولا: هناك إسهام ينبغى القيام به للتنسيق بين المدخلات الاجتماعية والحضارية المختلفة فى وضع السياسات. وثانيا: فإن الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية والإنسانية تؤثر تأثيرا هاما فى عملية تهدئة وتلطيف المسيرة الهائجة للعلوم التقانية، وذلك عن طريق تعريف وتفسير العناصر الأخلاقية والمعنوية الإضافية التى يجب استيفاؤها من أجل أن يتقبل المجتمع بأكمله تلك التقنيات. فالتطور التقانى يصبح عقيما وغير ذى فائدة إذا لم يستفد منه المجتمع فى نهاية الأمر، أو إذا ما رفضه رفضا باتا.

ونجد فى سياسات الاتحاد الأوربى الآن اهتماما بتقييم الجوانب الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالتطور التقانى، كما أن تشجيع الشعوب على قبول العلم والتقانة صار هدفا فى حد ذاته، كذلك حازت القضايا التى تتعلق «بنوعية الحياة» التى نحياها على الاعتراف وصارت معلما من معالم السياسات.

المخرجات

يشير الموقف الحالى لخريجى كليات التربية - بصفة عامة - إلى أنهم لا يتقنون بعض المهارات الأساسية فى اللغة العربية واللغة الإنجليزية، وبعض الكفايات فى مواد التخصص، وبعض طرائق وأساليب التدريس الحديثة.

لقد تمت الإشارة فى بعض البحوث التحليلية لعملية إعداد المعلم فى كليات التربية إلى أن بعض الخريجين لا يحسنون تعليم طلابهم المعرفة الإجرائية فى المواد التى يدرسونها. كما أشير إلى نقص قدرتهم على القيام بالتنمية الدينية والعلمية والخلقية المتوقعة.

لقد تمت الإشارة - بصفة متكررة - إلى ضعف كثير من الخريجين فى استخدام تكنولوجيا التعليم. فبالرغم من أن كثيرا من كليات التربية فى دول مجلس التعاون الخليجى قد حققت الكثير من مجالات تطوير تكنولوجيا التعليم وبرامجه ومقرراته، إلا أن كثيرا من هذه المقررات لم يعد مواكبا للتطور السريع فى مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

لذلك اقترح خبراء المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إطارا جديدا لبرامج الدراسة فى تكنولوجيا التعليم بكليات التربية بالجامعات العربية يقوم على أساس تحديد مجالات تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكليات التربية بالجامعات العربية، ووضع تصور لمستقبليات تكنولوجيا التعليم ومتطلبات التنمية الشاملة، ووصف الوظائف التى يمارسها العاملون فى مجال تكنولوجيا التعليم حاضرا ومستقبلا[(١)].

لقد عبر الكثيرون من خريجى كلية التربية فى دول مجلس التعاون الخليجى عن رغبتهم فى تحديث معارفهم، وتنمية مهاراتهم، واكتساب مهارات جديدة، كما عبروا - بقوة - عن رغبتهم فى أن تتابعهم الكليات التى تخرجوا منها، وأن تشكل لهم لقاء سنويا، وأن تنظم لهم دورات متتابعة، وورش عمل منظمة، وبرامج متطورة فى إطار التعليم المستمر، وذلك لرفع مستوى الخدمة التى يقدمونها فى مواقعهم فى المدارس والمؤسسات التربوية المختلفة فى جميع أنحاء البلاد.

وينبغى - فى هذا الإطار - أن تقدم كليات التربية بعض البرامج والدورات وورش العمل المتصلة بالمستجدات في مجال المهنة، وأن تقوم بعمل إعلان عنها والتوعية بأهميتها، مما قد يؤدى - فى النهاية - إلى تعاقدات واتفاقات لتوفير هذه البرامج والخدمات للمحتاجين إليها، وأن يكون ذلك من أساسيات العمل فى كليات التربية. ويمكن تقديم هذه الخدمات على أساس دراسات تقويمية للحاجات الحقيقية للمستفيدين،

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إطار مقترح لبرامج الدراسة فى تكنولوجيا التعليم بكليات التربية فى الجامعات العربية، تونس، ١٩٩٨، ص٥-٨.

كمـا يمكن تقديمها بالطريقـة الحالية أى الحضـور للدراسة فى الكلية، كـما يمكن تطوير تقديم هذه الخـدمات عن طريق أسلوب التعليم من بـعد الذى يستخـدم فيه التليـفزيون والشبكة القومية، وتقديم الخدمات للمعلمين أو المستفيدين حيث هم[1].

إن خريجى كليات التـربية فى دول مجلس التعاون يتـنامون عددا ومكانة؛ لذلك ينبغى تـوثيق الصلة بهم، والإصغـاء لآرائهم والاستمـاع إلى مشورتهـم، والسعى إلى مساندتـهم على نحو مستـمر. فعلى كليات التـربية بدول مجلس التعـاون الخليجى أن تشجع خريجيها على أن يوثقوا علاقاتهم بعـضهم ببعض وبالكليات وأقسامها المختلفة؛ لأن مثل هذه العلاقات الوثيقة يمكن أن تشكل أساسا للتواصل المعرفى والنمو المهنى.

وقد يسـاعد فى هذا الشـأن أن تعد الكليـات مطبوعـات ترسلها إلى الخـريجين لإخبـارهم بإنجازات الكليـة وأنشطتهـا، وتعريفـهم بالبرامج والدورات وورش الـعمل الجديدة. وقـد يكون مجديا أن تنشئ كليات التـربية مكاتب لمتابعـة الخريجين، وإحكام الصلة بينهم ومعـهم لتنميتهم مـعرفيا ومـهنيا وتطوير الكليات والأقسـام من خلالهم، والوقوف على حاجات الميدان الحقيقية من مواقع عملهم.

(١) على أحمد مدكور: «العلاقة التكاملية بين التـعليم العام والتعليم العالى» قدم فى ندوة ممثلى التعليم العام والجامعى لتعزيز التعاون والتكامل بين التعليم العام والعالى فى الدول الأعضاء لمجلس التعاون الخليجى، جامعة البحرين، ١٥-١٧ شوال ١٤١٩هـ/ ٣ فبراير ١٩٩٩م، ص١٧.

تصور مقترح
هيكلية ومنهجية جديدتان

أولا: النظام التتابعي المعدل:

انطلاقا من تحليلاتنا لعناصر النظامين: التتابعي والتكاملي لإعداد المعلم، ومن الوقوف على مزايا وعيوب كل منهما، نقترح هنا الأخذ بما يمكن أن يسمى «النظام التتابعي المعدل»، الذي يتم إعداد المعلم فيه خلال خمس سنوات؛ تخصص السنوات الأربع الأولى للإعداد التخصصي والثقافي، مع إضافة مقرر واحد كمدخل في العلوم التربوية والنفسية، يعطي رؤية شاملة للأصول الإسلامية والفلسفية والنفسية والاجتماعية للتربية ومناهجها، ثم يأتي العام الخامس ليركز على المناهج وطرق التدريس والتربية العملية التي ينبغي أن تحظى بـ ٥٠٪ من الوقت على الأقل في هذا العام الخامس.

ثانيا: تطوير المدخلات:

وهذا يتطلب إعادة النظر في الفلسفة؛ وسياسة القبول؛ ونظام إعداد معلم المعلم، وهذا يعني ما يلي:

١- تطوير فلسفة إعداد المعلم:

لابد تطوير فلسفة إعداد المعلم بحيث تتسق مع الثقافة العربية الإسلامية وتصورها الشامل للألوهية والكون والإنسان والحياة، وبحيث لاتكون منتزعة من فلسفة أو منهج أو نظير تربوي آخر؛ لأن استيراد الفلسفات أو انتزاعها إنما يؤدي إلى تشويه الهوية والاعتماد الثقافي وعدم الاستقلال.

وربما كان خير بيان لما أريد قوله هنا ما قاله المهاتما غاندي: «إنني لا أريد أن ترتفع الجدران من كل جانب حول بيتي، ولا أن تحكم إغلاق نوافذي، إنما أريد أن تهب ثقافة كل أرض حول بيتي بأقصى قدر ممكن من الحرية، ولكنني أرفض أن تقتلعني ريح أي منها من جذوري»[١].

(١) انظر تقرير اللجنة العالمية المعنية بالثقافة والتنمية برئاسة خافير بيريز دي كويلار، «التنوع الإنساني المبدع»، باريس، يوليو/ تموز ١٩٩٦، ص٢٠.

٢- تطوير سياسة القبول:

إن نجاح كليات التربيـة فى إعداد معلم المستقبل إنما يتوقف إلى حد كـبير - كما سبق القول - على مـا توفر لدى طلاب هذه الكليات من إمكانيات واستعـدادات مهنية واتجاهات ومـيول نحو مهنة التـعليم. إن المعيار القـائم الآن وهو اختيار الطلاب وفـقا لدرجاتهم فى شهادة المرحلة الثانوية لا يحقق الهدف المنشـود فى اختيار معلم المستقبل، وتمهين عملية التعليم.

إن البداية الصحيحة لإعداد معلم المستـقبل هى ضبط عملية اختيار طلاب كليات التربية من خلال اختبارات علمية دقيـقة مقننة لتحديد قدراتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم فى ضوء الخصائص والاحتياجات المهنية.

فقـد ثبت أن مثل هذه الاختـبارات إذا أحسن بناؤها وإعدادهـا وتقنينها يمكن أن تسهم فى حسن انتقـاء العناصر المتقدمة للالتحاق بمهنة الـتعليم، وفى التنبؤ بمدى نجاح هذه العناصر للقيام بالأدوار المتعددة التى تتطلبها هذه المهنة حاضرا ومستقبلا.

٣- تطوير نظام إعداد معلم المعلم:

إن التعليم هو مهنة صناعة الإنسانية، وعمارة الأرض وترقية الحياة. وهذا يدفعنا إلى تمهين معلم المعـلم، بحيث يرقى من كونه «مـوظفا» حامـلا للدكتوراه يقـوم بعمل روتينى لا حياة فيـه، إلى كونه «مربيا» يعمل فى بناء البشـر، وإلى كونه «قدوة فكرية» و«قدوة اجتـماعية» فـضلا عن كونه «قدوة تربوية» إن مـعلم المعلم هذا ينبغى أن يكون حقيقة من حقائق الوجود التربوى، بل والوجود الاجتماعى كله[١].

والوصول إلى هذه النوعـية من معلـمى المعلمين، ينبغى تغيـير سيـاسة اختـيار المعيدين وأعـضاء هيئة التدريس فى كليـات التربية، وتوفير الإمكانيـات المادية والبشرية لهذه الكليـات، وضرورة وجود مدارس تطبـيقية أو تجريبـية لكليات التـربية، وضرورة وجود حـوافز لأعضـاء هيئـة التدريس ولحثـهم على مواصلة العـمل بكفاءة وفـاعلية، وضرورة وجود آلية تـضمن لهم استمرار البحث العلمى والتـدريس من خلال البحث، فأفضل أنواع التدريس ما كان من خلال نتائج البحوث ومعطيات البحوث العلمية[٢].

---

(١) على أحمد مـدكور، الشجرة التعليمـية: رؤية متكاملة للمنظومة التـربوية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٤٢٠هـ/ ٢٠٠٠م، ص٨١.

(٢) تقرير فريق تقويم جامعة السلطان قابوس «الطريق إلى المستقبل»، يناير ١٩٩٨، ص٢٩.

لابد من توثيق العلاقات والارتباطات التكاملية بين الأساتذة الذين يقومون بالإعداد التخصصى للمعلم، وبين التربويين الذين يقومون بالإعداد المهنى.

إن الأكاديميين يحتاجون إلى عمليات تمهين تقدرهم على تصميم المناهج وتنفيذها وتقويمها وتطويرها فى ضوء أهداف المنظومة التعليمية. وحاجات الطلاب ومتطلبات المجتمع.

كما أن التربويين فى حاجة إلى إزالة الحواجز المصطنعة التى أقاموها - أو أقامها بعضهم - بين الأصول الفلسفية والاجتماعية من ناحية والأصول النفسية من ناحية أخرى، وبين ما سبق وبين المناهج وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم من جانب آخر، فالواقع أن الحواجز بين علوم التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس هى حواجز مصطنعة لا علاقة لها بحقيقة الوجود التربوى والنفسى المتكامل أصلا.

ثالثا: تطوير العمليات:

ويشتمل هذا الجانب على: نظام الدراسة، ومحتوى الدراسة أو المكونات المنهجية، ومنهجيات التعليم والتعلم.

١- السنة الدراسية ذات الفصلين:

سبق أن قلنا إن نظام الساعات المعتمدة يواجه صعوبات كثيرة بسبب عدم ملاءمته لبيئتنا ولظروف الدراسة فى جامعات دول الخليج، ولضعف الإرشاد الأكاديمى، وعدم معرفة معظم أعضاء هيئة التدريس به، ولزيادة العبء التدريسى، ولكثرة عدد الطلاب لدى المشرف الواحد، ولأسباب إدارية ومالية واجتماعية متشابكة ومعقدة، جعلت عملية التعلم سطحية ومعقدة فى نفس الوقت.

لذلك لابد من مراجعة نظام الساعات المعتمدة وتبنى نظام السنة الدراسية ذات الفصلين، حيث يدرس الطالب مجموعة المقررات الأساسية فى الجوانب التخصصية والثقافية والمهنية، بالإضافة إلى مادتين اختياريتين يختارهما الطالب كل عام من مجموعة مواد معروضة للاختيار منها وفق رغبات الطلاب.

وقد تدرس المواد خلال العام الدراسى كله، ويختبر الطالب فى نصفها الأول فى نهاية الفصل الأول ويحسب له ٤٠٪ من الدرجة، ثم يختبر فى المقرر كله فى نهاية الفصل الثانى ويحسب له ٦٠٪ من الدرجة. والبديل الثانى أن تكون هناك مقررات أساسية تبقى مع الطالب طوال العام الدراسى، ومقررات ثانوية تبدأ فى بداية الفصل

الدراسى وتنتهى بنهايته. وتنتهى السنة بنجاح الطالب أو إعادته للسنة الدراسية إذا رسب فى أكثر من مادتين أساسيتين ومادة ثانوية.

فمثلا، يمكن أن يدرس الطلاب فى كل سنة دراسية ١٢ مقررا، منها ٨ مقررات أساسية، يختبر الطلاب فى نصفها الأول فى نهاية الفصل الأول، ونصفها الثانى فى نهاية الفصل الثانى. ومنها ٤ مقررات ثانوية توزع على الفصلين الدراسيين حسب الأولوية، بحيث يدرس الطلاب اثنين فيها فى كل فصل بالإضافة إلى المقررات الأساسية الثمانية. ويمكن أن تكون المقررات الأساسية ٦ فقط بالإضافة إلى ٦ مقررات ثانوية توزع على الفصلين على نحو ٦ + ٣ ثم ٦ + ٣ وعلى كل حال فإن الاقتراح معروض للدراسة والمناقشة.

٢- المحتوى والتضمينات التربوية:

إن النموذج المقترح هنا هو فى الواقع نظام متكامل يتطلب لإعداد معلم المستقبل وهو يتطلب ما يلى:

أ - اجتذاب الأذكياء من الطلاب الذين تتوفر لديهم الميول والاستعدادات والمواصفات المطلوبة فى مهنة التعليم.

ب- أن يعد هؤلاء الطلاب ليكونوا مرشدين وميسرين للتعلم، وليسوا خازنين للمعرفة أو ملقنين لها، وهذا يتطلب تطوير المناهج وطرائق التدريس والتربية العملية.

جـ- لابد من تطوير شبكة اتصالات عملاقة على مستوى الخليج أو الدول العربية كلها ليتم من خلالها التعليم والتدريب من بعد؛ فمن شاء ذلك أن ييسر عمليات التعليم المستمر والتدريب مدى الحياة.

د - لابد من تيسير الإدارة التربوية والتخفيف من قيود المركزية الإدارية، والسماح للمناطق التعليمية والمدارس اتخاذ القرارات المناسبة للظروف الخاصة بالعمل المدرسى والصفى، وتحمل المسئولية، والمرونة، والحرية، والاستقلال، وزيادة الوعى والشعور بالمسئولية الاجتماعية، وزيادة الرغبة فى الابتكار والتجديد.

هـ- تنظيم المحتوى التعليمى على أساس أن الحاسوب الشخصى، والإنترنت والفيديو والأفلام التعليمية، والمحطات الفضائية، والأسطوانات المليزرة، مصادر للتعليم، ووسائط لتحليل المعلومات واتخاذ القرارات.

و - الاهتمام فى المحتوى التعليمى بحل المشكلات الواقعية، ووضع تصورات للرؤى المستقبلية، فى ضوء المعطيات المحلية والعالمية.

ز - ينبغى أن يؤكد المحتوى التعليمى على أن النمو المهنى للمعلم عملية غير منتهية بشهادة معينة أو بدورة تدريبية معينة، وأنه ممتد بطول العمر وعمق الحياة.

٣- منهجيات التعليم والتعلم:

أ - ينبغى أن تهيئ منهجيات التعليم والتعلم المعلمين وتدربهم على مواجهة المشكلات المتصلة بالمناهج وطرائق التدريس من خلال التدريب الميدانى فى المدارس، والعمل على حلها من خلال العمل كفريق مع المدرسين المتمرسين وزملائهم وأساتذة الجامعة. وأن تكون الغاية النهائية هى مساعدة الطلاب المعلمين على تكوين مهارات الفهم والتطبيق والتحليل والتفسير والنقد والإبداع، والتكيف الإيجابى مع المعطيات البيئية المحلية والعالمية، وتعزيز مفاهيم التربية البيئية والمهارات الحياتية[١].

ب- كما ينبغى تزويد الطلاب المعلمين بمجموعة الكفايات الأساسية والضرورية التى تعينهم على مواجهة متطلبات المهنة، والقدرة على التكيف الإيجابى مع التدفق المعرفى الهائل ومتطلبات العولمة[٢].

جـ- لابد من تطوير برامج الدراسات العليا فى المجالات المختلفة، ودعم أعضاء هيئة التدريس من ذوى القدرات البحثية الهائلة، ووضع خطة محكمة للابتعاث للوفاء بحاجات الكليات من أعضاء هيئة التدريس والخبراء فى شتى جوانب العملية التربوية.

د - لابد أن تكون منهجيات التعلم مساعدة فى تكون المعلم القادر على التنظيم والابتكار. فالمبتكر أو القادر على التنظيم هو الشخص الذى يستطيع أن يستجيب بخياله لكل التحديات التى تفرضها التطورات الجارية فى التقنيات، وهو الذى يستطيع أن يترجم الأفكار الجديدة ويحولها إلى منتجات وخدمات يمكن تسويقها

---

(١) انظر التقرير الختامى لورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، فى مؤتمر تربية المعلم العربى فى القرن الواحد والعشرين، الجامعة الأردنية، ٢-٥ أكتوبر ١٩٩٥، ص ١٨٠-١٨٧.

(٢) كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، «التقرير العام عن المؤتمر التربوى الأول»: اتجاهات التربية وتحديات المستقبل ٧-١٠ شعبان ١٤١٨هـ/ ٧-١٠ ديسمبر ١٩٩٧، ص١٣٢.

بفعالية. وهو القادر على إصدار الأحكام والتواصل مع الآخرين، لما يتمتع به من مرونة فكرية لازمة للتنمية العقلية المستمرة. وهكذا يصبح التعليم فى كليات التربية مجرد بداية لعملية تعليمية تدوم مدى الحياة.

هـ- إن منهجيات التعليم والتعلم المناسبة لعالم اليوم والقادرة على تحقيق أسلوب التعلم الذاتى والتعلم مدى الحياة هى تلك التى تخلق فرصا ومواقف متجددة للتعلم.

رابعا: تطوير المخرجات:

أ - لابد أن تقوم كليات التربية بإنشاء الدبلومات المهنية وبرامج التدريب وورش العمل التى تصمم لتلبية الحاجات المهنية المتنوعة، والتى يتعلم الخريجون من خلالها المعارف والمهارات الجديدة التى يحتاجونها فى مجالات عملهم فى المؤسسات التربوية المتنوعة، وأن يكون ذلك على نحو متصل ومتنوع، وأن يكون مبنيا على أساس الدراسات التقويمية للحاجات المتجددة.

ب- لابد أن تتعاون كليات التربية مع وسائل الإعلام المختلفة فى وضع خطة تنوير وتوعية تربوية تقدم للجماهير بوسائل مختلفة، يكون هدفها تقديم ثقافة تربوية ونفسية من أجل الإسهام فى رعاية الطفولة، وفى توجيه الشباب، وتزويدهم بالقيم والمفاهيم النافعة، وبطرق التفكير السليمة، وإكسابهم المهارات الحياتية والاجتماعية المتنوعة.

جـ- تكوين قاعدة بيانات منظمة فى الكليات عن الطلاب، بحيث تكون مفيدة وشاملة فى تقويم الطلاب للوقوف على مدى نموهم أثناء الإعداد وبعد التخرج، ولتحديد حاجاتهم ومتطلباتهم العاجلة والآجلة.

د - أن تتعاون كليات التربية مع المسئولين فى وزارات التربية والتعليم والتعليم العالى والصحة والشباب والرياضة والتخطيط القومى فى تطوير أسلوب يكفل تقويم أداء الكليات ومخرجاتها، وذلك للحفاظ على مستوى الجودة وفاعلية الأداء فيها وفاعلية مخرجاتها.

محتويات الكتاب

البحث الرابع

التجارب والأنماط المستخدمة لإعداد المعلم فى كليات التربية
بجامعات دول مجلس التعاون الخليجى
الواقع والتصور المأمول